

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA
FACULTAD DE ENFERMERÍA, FISIOTERAPIA, PODOLOGÍA Y
TERAPIA OCUPACIONAL



TESIS DOCTORAL

ESTUDIO DEL ESTRÉS PERCIBIDO POR ALUMNOS
NÓVELES DE CIENCIAS DE LA SALUD

Autora:

M^a ROSA IGLESIAS PARRA

Directores:

DRA. D^a M^a TERESA LABAJOS MANZANARES

DR. D. FRANCISCO JAVIER BARÓN LÓPEZ

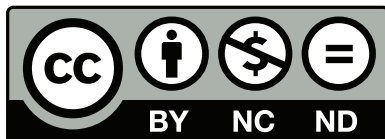
Málaga, 2011



SPICUM
servicio de publicaciones

AUTOR: M^a Rosa Iglesias Parra

EDITA: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Málaga



Esta obra está sujeta a una licencia Creative Commons:

Reconocimiento - No comercial - SinObraDerivada (cc-by-nc-nd):

[Http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/es](http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/es)

Cualquier parte de esta obra se puede reproducir sin autorización pero con el reconocimiento y atribución de los autores.

No se puede hacer uso comercial de la obra y no se puede alterar, transformar o hacer obras derivadas.

Esta Tesis Doctoral está depositada en el Repositorio Institucional de la Universidad de Málaga (RIUMA): riuma.uma.es



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

Facultad de Enfermería, Fisioterapia, Podología y Terapia Ocupacional

Dña. Maria Teresa Labajos Manzanares, Doctora en Medicina y Cirugía por la Universidad de Málaga y Catedrática de Escuela Universitaria del Departamento de Psiquiatría y Fisioterapia de la Universidad de Málaga

CERTIFICA que el trabajo presentado como Tesis Doctoral por D^a M^a Rosa Iglesias Parra, titulado **ESTUDIO DEL ESTRÉS PERCIBIDO POR ALUMNOS NÓVELES DE CIENCIAS DE LA SALUD**, ha sido realizado bajo mi dirección y considero que reúne las condiciones apropiadas en cuanto a contenido y rigor científico para ser presentado a trámite de lectura.

Y para que conste donde convenga firmo el presente en Málaga a cuatro de Mayo de dos mil once.

Fdo.: M^a Teresa Labajos Manzanares



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

Facultad de Enfermería, Fisioterapia, Podología y Terapia Ocupacional

D. Francisco Javier Barón López, Doctor en Matemáticas por la Universidad de Málaga y Doctor en Análisis Numérico por la Universidad Pierre et Marie Curie, Paris VI, y profesor del Departamento de Medicina Preventiva, Salud Pública e Historia de la Ciencia de la Universidad de Málaga

CERTIFICA que el trabajo presentado como Tesis Doctoral por D^a M^a Rosa Iglesias Parra, titulado **ESTUDIO DEL ESTRÉS PERCIBIDO POR ALUMNOS NÓVELES DE CIENCIAS DE LA SALUD**, ha sido realizado bajo mi dirección y considero que reúne las condiciones apropiadas en cuanto a contenido y rigor científico para ser presentado a trámite de lectura.

Y para que conste donde convenga firmo el presente en Málaga a cuatro de Mayo de dos mil once.

Fdo.: Javier Barón Lopez



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

AGRADECIMIENTOS

A la Dra. M^a Teresa Labajos Manzanares, por su acogimiento, sus ofrecimientos, y darme la oportunidad de conocernos mejor, disfrutando con ello. Agradecerle su dirección en mi tesis, resaltando el modo de hacerlo, con confianza, positivismo, visión amplia, su atención personalizada y por supuesto su "sonrisa".

Al Dr. Francisco Javier Barón López, gracias por permitirme descubrir a la gran persona que convive con el excelente matemático. Por su disponibilidad, accesibilidad, alegría, esfuerzo por hacer divertidas las dudas, sobre todo por compartir tanto lo que tiene en abundancia –conocimiento- como lo que tiene escaso –tiempo-.

A mis compañeros del Departamento, en especial, a los del "tercer piso", Concha, Daniel, Bernardo, Lola, Luis, Reme, M^a Jose...por acompañarme en este proceso, en silencio, animándome a realizarlo. A los compañeros del Equipo de Investigación, en especial a Noelia y M^a Jesús, espero seguir aprendiendo y disfrutando juntos, cada vez más.

A todos los alumnos sin cuya participación no hubiera sido posible, ni sería deseable este estudio.

A compañeros de profesión y amigos por animarme, haciéndome sentirlos conmigo, uniendo deseos e ilusión.

A mi padre, espero que hoy vea cumplido su sueño, hoy también es el mío. A mi madre y hermanas, por ser lo que son, mi familia, preocuparse y quererme en cualquier situación y estar conmigo.

A mis hijos, porque sin su participación no habría merecido la pena, no me han dado preocupaciones que me hicieran abandonar y han compartido ilusión con nosotros. Son nuestros mejores seguidores.

A Alfonso, en especial, por todo. Es la persona que lo ha hecho posible y deseable, por estar a mi lado en todo momento, su confianza e ilusión, su dedicación, su esfuerzo, su entrega, en definitiva por su amor, todos los días.



SPICUM
servicio de publicaciones

A Alfonso, mi mayor objetivo.
A mis hijos Rosa, Irene y Alfonso, mis mejores resultados.
A ellos que son mí mejor proyecto y regalo.



SPICUM
servicio de publicaciones

Nunca desistas de un sueño. Sólo trata de ver las señales que te lleven a él.

Paulo Coelho (1947-?) Escritor brasileño.

Haz lo necesario para lograr tu más ardiente deseo, y acabarás lográndolo.

Ludwig van Beethoven (1770-1827) Compositor y músico alemán.

INDICE DE CONTENIDOS

Primera parte: Marco teórico	1
Introducción	1
Capítulo 1. Marco socio-educativo.	9
1.1 Consideraciones generales	9
1.2 Contexto Educativo	10
1.2.1. La Universidad	10
1.2.2. La Universidad de Málaga	14
1.2.3 La Facultad de Enfermería, Fisioterapia, Podología y Terapia Ocupacional de la Universidad de Málaga	17
Capítulo 2. Características de la población: estudiantes universitarios noveles.	23
2.1 Una nueva etapa de la vida. Entre adolescentes y adultos.	23
2.2 Transición de educación secundaria a la superior	30
2.3 Funcionamiento de la facultad	47
Capítulo 3. Estrés en estudiantes universitarios.	57
3.1 Concepto de estrés y sus características.	57
3.2 Los conceptos ansiedad y estrés	72
3.3 Estrés en estudiantes universitarios	75
3.4 Repercusiones del estrés	84
Capítulo 4. Medición del estrés en estudiantes universitarios.	89
4.1 Instrumentos de medición del estrés en universitarios.	89
4.2 Proceso de validación y adaptación transcultural de un cuestionario.	102
4.3 Cuestionario de estrés percibido por alumnos noveles: descripción y motivos de su elección.	108
Segunda parte: Marco empírico	115
Capítulo 5. Metodología de la Investigación	117
5.1 Planteamiento y originalidad de la investigación	117
5.2 Objetivos de la investigación	119

5.3	Diseño y procedimiento de la investigación	119
5.4	Muestra de estudio	122
5.4.1	Características de la muestra.	122
5.4.2	Criterios de inclusión y exclusión.	123
5.5	Variables de investigación.	124
5.6	Instrumento de medida.	125
5.7	Consideraciones éticas.	129
5.8	Estudio estadístico.	130
	Capítulo 6. Descripción y análisis de resultados	133
6.1	Introducción	133
6.2	Descripción y análisis de resultados de la etapa I /Traducción y adaptación transcultural del cuestionario de estrés percibido por el alumno novel	134
6.3	Descripción y análisis de resultados de la etapa II	144
6.3.1	Análisis descriptivo de la muestra	144
6.3.1.1	Análisis descriptivo de las variables sociodemográficas de la muestra	145
6.3.2	Análisis descriptivo de todos los ítems que componen el cuestionario de estrés percibido por el alumno novel	149
6.3.3	Análisis descriptivo de los factores y de la totalidad de estrés percibido	157
6.3.3.1	Grado de percepción en el factor Estrés académico	157
6.3.3.2	Grado de percepción en el factor Desorganización universitaria	158
6.3.3.3	Grado de percepción en el factor Sentimientos de soledad	158
6.3.3.4	Grado de percepción en el factor Problemas de relaciones	158
6.3.3.5	Grado de Estrés percibido	159
6.3.3.7	Análisis descriptivo de los diferentes factores y la totalidad de estrés percibido	163
6.3.4	Análisis de diferencias en los diferentes factores y la totalidad de estrés percibido en función del género y la titulación	165

6.3.4.1 Análisis de diferencias del factor Estrés académico en función del género y titulación.	165
6.3.4.2 Análisis de diferencias del factor Desorganización universitaria en función del género y titulación.	167
6.3.4.3 Análisis de diferencias del factor Sentimientos de soledad en función del género y titulación.	169
6.3.4.4 Análisis de diferencias del factor Problemas de relaciones en función del género y titulación.	172
6.3.4.5 Análisis de diferencias del Estrés percibido en función del género y titulación.	174
Capítulo 7. Discusión general	177
Capítulo 8. Conclusiones	185
Capítulo 9. Limitaciones del estudio	189
Capítulo 10. Prospectiva	191
Capítulo 11. Resumen	193
Referencias bibliográficas	197
Anexos	225
ANEXO 1: Autorización de la Subdirección de Investigación para llevar a cabo el estudio	227
ANEXO 2: Cuestionario de estrés percibido por el alumno novel, formato online.	229
ANEXO 3: Autorización de la autora del Cuestionario de estrés percibido por el alumno novel (Freshman stress questionnaire).	233
ANEXO 4: Traducción 1	235
ANEXO 5: Traducción 2	237
ANEXO 6: Retrotraducción 1	239
ANEXO 7: Retrotraducción 2	240

INDICE DE TABLAS

Tabla 1: Nota de corte de acceso a las titulaciones de la Facultad de Enfermería, Fisioterapia, Podología y Terapia ocupacional de Málaga, para el curso 2009-2010.	39
Tabla 2: Cuadro comparativo: Barraza y Polo (2003), Hernández y Poza (1996), elaborado en Barraza (2006).	80
Tabla 3: Distribución del total de alumnos de la Facultad, matriculados en el curso 2009-10 por titulación y curso.	123
Tabla 4: Valores del alfa de Cronbach en los diferentes estudios, por los cuatro factores del cuestionario.	129
Tabla 5: Grado de dificultad de adaptación de los ítems del cuestionario.	137
Tabla 6: Valores del alfa de Cronbach de los factores del cuestionario, en el pilotaje.	142
Tabla 7: Características de la muestra según la variable edad.	145
Tabla 8: Características de la muestra en género, según titulaciones y el total.	146
Tabla 9: Características de la muestra en titulación.	147
Tabla 10: Características de la muestra en diferentes variables descriptivas.	147
Tabla 11: Estadísticos descriptivos de todos los ítems del cuestionario.	150
Tabla 12: Medias obtenidas en el estrés percibido y sus cuatro factores.	157
Tabla 13: Asimetría y curtosis en el estrés percibido y sus cuatro factores.	164

INDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Correlaciones del Cuestionario de Estrés Percibido	128
Gráfico 2: Distribución de respuesta en el ítem "Hacer frente a los exámenes".	151
Gráfico 3: Distribución de respuesta en el ítem "La cantidad de trabajo que tengo que afrontar".	152
Gráfico 4: Distribución de respuesta en el ítem "Miedo a suspender los exámenes".	153
Gráfico 5: Distribución de respuesta en el ítem "El hecho de no conocer a nadie".	154
Gráfico 6: Distribución de respuesta en el ítem "El sentirme una persona anónima en la Facultad".	155
Gráfico 7: Distribución de respuesta en el ítem "El hecho de que mis amigos vivan lejos".	156
Gráfico 8: Tendencia central en el factor "Sentimientos de soledad".	159
Gráfico 9: Tendencia central en el factor "Problemas de relación"	160
Gráfico 10: Tendencia central en el factor "Estrés académico"	161
Gráfico 11: Tendencia central en el factor "Desorganización universitaria".	162
Gráfico 12: Tendencia central en el Estrés percibido.	163
Gráfico 13: Estrés académico según género y titulación	165
Gráfico 14: Medias marginales estimadas del Estrés académico según género y titulación	166
Gráfico 15: Desorganización Universitaria según género y titulación	167
Gráfico 16: Medias marginales estimadas en el factor "Desorganización universitaria" en función del género y titulación.	168
Gráfico 17: Medias del factor "Sentimientos de soledad" según género.	169

Gráfico 18: Medias del factor "Sentimientos de soledad" según titulación.	170
Gráfico 19: Medias marginales estimadas en el factor "Sentimientos de soledad" en función del género y titulación.	171
Gráfico 20: Problemas de relación según género y titulación	172
Gráfico 21: Medias marginales estimadas en el factor "Problemas de relación " en función del género y titulación.	173
Gráfico 22: Estrés percibido según género y titulación	174
Gráfico 23: Medias marginales estimadas en el Estrés percibido en función del género y la titulación.	175

INDICE DE ILUSTRACIONES

Ilustración 1: Resultados del análisis estadístico de los factores del cuestionario de estrés percibido por el alumno novel original.	111
Ilustración 2: Esquema del proceso de traducción y adaptación transcultural del cuestionario original.	143

Primera parte: Marco teórico

Índice de contenidos:

- Introducción.
- Marco Socio-educativo
- Características de la población: Estudiantes universitarios nóveles.
- Estrés en Estudiantes Universitarios
- Medición del Estrés en Estudiantes Universitarios.

Introducción

La educación es el desarrollo en el hombre de toda la perfección de que su naturaleza es capaz.

Immanuel Kant (1724-1804) Filósofo alemán.

INTRODUCCIÓN

La Universidad, responsable de la Educación Superior, como ente vivo, está en continuo proceso de cambio y adaptación a su tiempo. Según los "Principios Fundamentales" de la Carta Magna de las Universidades Europeas, firmada en la Universidad de Bolonia el 18 de septiembre de 1988, debe llevar a cabo sus funciones, desarrollando actividades docentes, de estudio y de investigación, no debiendo estar dichas actividades separadas, priorizadas ni jerarquizadas. Debe dar respuesta a hechos sociales tan importantes como el creciente número de estudiantes que pretende cursar enseñanzas universitarias, y la incorporación de España al área universitaria europea, lo que implica un aumento en la movilidad de los titulados españoles y extranjeros.

La Universidad debe dar una respuesta adecuada en la formación de los profesionales que necesita esta sociedad, por ello el sistema educativo superior tiene que ser un servicio a la sociedad, de la cual forma parte, donde se encuentra la mayor parte del conocimiento y donde ese conocimiento adquiere un significado, según refleja en "El papel de las Universidades en estrategias de salud para todos". (Organización Mundial de la Salud, 1984).

La construcción del Espacio Europeo de Educación Superior, el 19 de junio de 1999, con la Declaración de Bolonia, dio su nombre al Proceso de Bolonia, que pretendía aumentar la compatibilidad y comparabilidad, respetando la diversidad en el mismo.

La incorporación de la Universidad Española de forma avanzada a dicho Espacio, hace necesaria la adecuación del sistema educativo a la realidad social y del mercado de trabajo; dando una respuesta adecuada a la formación de los profesionales que necesita nuestra sociedad (Organización Mundial de la Salud, 1984.). Deben tener criterios que garanticen la calidad de la misma, como recoge en "Criterios y Directrices para la garantía de la Calidad en el EEES" y centrarse en la figura del alumno, dándole a éste una participación activa en su proceso de enseñanza-aprendizaje.

En el curso 2009-2010 el 41,9% de las enseñanzas universitarias están ya adaptadas al EEES. El 60,7% de Ciencias de la Salud, están dentro de ese porcentaje, siendo la Facultad de Enfermería, Fisioterapia, Podología y Terapia Ocupacional de Málaga, una de ellas. Esta es la realidad donde deben sumergirse sus estudiantes noveles, al ingresar en ella, abandonando definitivamente el nivel de Educación Secundaria.

Según la Psicología evolutiva, el contexto en el que se desarrollan los sujetos nos permite comprender mejor su evolución, siendo necesario destacar el contexto histórico, el socio-económico, el cultural e incluso el étnico, por citar los más importantes, entendiendo el proceso de desarrollo como un proceso continuo, global y dotado de una gran flexibilidad. (Erikson, 2000).

Además nuestros estudiantes noveles se encuentran en un periodo de su ciclo vital, que parece haber experimentado los mayores cambios en los últimos tiempos. (Galland,1991,1996):alargamiento del periodo de dependencia de los progenitores, salida del hogar familiar no para formar su propia familia (motivo habitual anteriormente) sino por otros motivos, formación durante un periodo

de tiempo más alargado, derechos de adulto pero no obligaciones de los mismos, etc.; estos son algunos ejemplos de los cambios que podemos observar.

Desde inicios del siglo XXI, los integrantes de dicha etapa evolutiva empezaron a ser denominados como "adultos emergentes"; este término es propuesto y descrito por Arnett (1998, pág.295; 2000a, pág. 469; 2000b, pág.267); Arnett y Jensen, (2002, pág.451); Eccles, Templeton, Barber y Stone, (2003, pág. 383); Reifman, Arnett y Colwell, (2006) .Se basó para ello en las teorías del desarrollo, en la transición a la vida adulta y la adultez joven; comprendiendo dicha denominación al periodo comprendido entre los 18-25 años.

Es necesario un profundo proceso de adaptación de nuestros estudiantes noveles a su nueva realidad educativa, personal, social, con cambios novedosos e incluso únicos. La entrada en la Universidad hará que deban adaptarse a nuevas situaciones, demandas y cargas académicas. Algunos deberán abandonar el domicilio familiar para ello, conocer nuevos compañeros de estudio, alejarse de su amigos, desempeñar nuevos roles, tener nuevos profesores, etc. Podemos concretar que los alumnos de primer año se encuentran en un proceso de transición en dos aspectos, uno el personal, (ya que están emergiendo a la vida adulta) y en el educativo al pasar a la Universidad.

Todo este proceso adaptativo, requiere de un dinamismo funcional, pudiendo ser causa de acontecimientos positivos y negativos, cuyo objetivo será la supervivencia; un proceso psicológico ante una exigencia del organismo, frente a la cual éste activa un mecanismo de emergencia consistente en una activación psicofisiológica que permite recoger más y mejor información, procesarla, interpretarla rápida y eficientemente, permitiendo que el organismo responda a la demanda, según Fernandez-Abascal (1999) en un proceso de estrés.

La entrada en la Universidad, por los cambios que supone, es considerada por Fisher (1986), un conjunto de situaciones altamente estresantes debido a que el individuo puede experimentar, aunque sólo sea transitoriamente, una falta de control sobre el nuevo ambiente, potencialmente generador de estrés.

Se han desarrollado incluso, programas preventivos encaminados a ayudar a los estudiantes en el periodo de transición del nivel pre-universitario a universitario, y que este periodo de cambios, le fuera lo más positivo posible Pozo, C. y Hernández López, J.M. (1997, págs. 112-136).

Resulta razonable suponer que dicho estrés repercuta negativamente en la salud, el bienestar y el propio rendimiento de los estudiantes Muñoz, (2004).

A diferencia de lo que ocurre en otros campos de estudio del estrés psicosocial, existen pocas investigaciones que aborden de forma específica y rigurosa el impacto que el sistema educativo puede llegar a tener sobre los estudiantes, y, en especial, sobre los estudiantes universitarios.

El estrés, al igual que otros constructos de interés para la psicología, no es directamente observable, no existiendo una variable única, vinculada al entorno o a la persona, ni un acontecimiento anterior, ni resultados que puedan, en sí mismos, representar el estrés Lazarus, DeLongis, Folkman y Gruen (1985, págs. 770-779).

Debido a lo descrito anteriormente debemos tener en cuenta no sólo el estrés generado por su nueva situación académica, es decir, el estrés académico, sino también el debido a sentimientos de soledad o relación con los íntimos.

En el modelo explicativo del estrés y los síntomas psicósomáticos de González y Landero (2006), se explica que ante los estresores, la persona

puede o no percibir estrés dependiendo de la valoración que hace de sus recursos, la valoración del apoyo con que cuenta y de la situación; además, se considera que las variables sociodemográficas puedan ser un factor relacionado al estrés percibido y a los síntomas psicosomáticos.

Añadir a todo lo anterior, que cada población puede tener estresores específicos Moreno-Jimenez, B. y Peñacoba, C., (1999, Págs.739-764). Es por ello que sus mediciones deben hacerse en base a cuestionarios auto informados, diseñados específicamente para cada grupo.

En nuestra búsqueda bibliográfica hemos hallado un instrumento de medición del estrés percibido por alumnos noveles (abarcando además del estrés académico, el generado por el mal funcionamiento de la universidad, los sentimientos de soledad y problemas con amistades íntimas) elaborado y validado con alumnos noveles, pero, en otra país, Francia, el cuestionario de estrés percibido por alumnos noveles.

En la actualidad el acceso al conocimiento obtenidos en otros medios y ambientes y la posibilidad de implementación en nuevos ámbitos y poblaciones de estudio Hambleton R.K. (1996, págs. 20-38) para su uso en diferentes idiomas y culturas. La realización de estudios transculturales, son reflejo de la gran producción científica, las grandes posibilidades de comunicación e intercambio de conocimientos Muñiz J, (1996, págs. 20-38).

El cuestionario de estrés percibido por alumnos noveles, es fruto de la investigación en el campo de la Psicología de la Salud, en Francia, país europeo y de cultura mediterránea como el nuestro. Fue elaborado y validado para medir el estrés percibido por alumnos noveles universitarios de forma específica. En la construcción del mismo tuvieron en cuenta la bibliografía disponible, así como la información aportada por alumnos noveles de cuatro titulaciones, en su primer año de estudios.

Fue sometido a un análisis de contenido, en un primer momento se elaboró un cuestionario provisional, al que se le estudiaron sus componentes principales y su consistencia interna, obteniéndose posteriormente de dicha forma, el cuestionario definitivo. Lo descrito nos demuestra la adecuada metodología en la obtención del mismo y nos aporta un cuestionario final con 17 ítems, que valora el estrés con cuatro factores de estrés reconocidos como los principales, en la citada población de estudiantes noveles. La fiabilidad, facilidad y rapidez de respuesta del mismo nos lo hace atractivo para llevar a cabo el proceso de validación y adaptación transcultural del mismo en la nuestra. Permittiéndonos obtener un instrumento de medición adaptado y validado a la cultura española, información del estrés percibido por nuestros alumnos noveles (de la que anteriormente no disponíamos), y también una disposición de datos que permitían una comparativa con los obtenidos por nosotros (los procedentes de la Universidad de Burdeos).

Teniendo a nuestros alumnos como centro de nuestra tarea de enseñanza –aprendizaje; añadiendo a ello que el momento en nuestro contexto socio-educativo es especial, reflejo, de la convergencia al E.E.E.S. y la implantación de los estudios de grado en estas titulaciones.

Consideramos importante conocer cuál es la situación de estrés que perciben dichos alumnos así como sus factores más determinantes y posibles peculiaridades. Como base para un mejor abordaje en nuestra tarea docente y como futura información para una mayor profundización en el problema y sus consecuencias, haciéndolo en el momento de adaptación de nuestra facultad al EEES y en el primer curso de grado de nuestras titulaciones.

Apoyándonos en ello, abordamos el presente trabajo de investigación, compuesto de dos partes una primera el marco teórico con cuatro capítulos, donde contextualizamos el constructo de nuestra investigación.

En el primer capítulo: Marco socio-educativo, abordamos el contexto educativo donde se insertará nuestro alumno novel, desde una perspectiva europea e integradora, hasta la más cercana, su propia Facultad, la de Enfermería, Fisioterapia, Podología y Terapia Ocupacional, enmarcadas dentro de la Universidad de Málaga, con una trayectoria y dinámicas propias.

En el segundo capítulo: Características de la población de estudiantes universitarios noveles, desde la perspectiva de la psicología evolutiva abordamos el periodo en que se encuentran, la recientemente denominada "adulthood emergente" Arnett (1998, págs. 295-315; 2000a, págs.469-480; 2000b, págs.267-286) en los países desarrollados, como el nuestro; su vivencia única a nivel académico, de paso de la Educación Secundaria a la Universitaria y por último su nuevo entorno socio educativo: la facultad con los cambios generales y personales que esto le conlleva.

En el capítulo tres, abordamos de forma teórica el concepto de estrés, sus posibles categorías y catalogaciones, la diferenciación entre estrés y ansiedad, para clarificar nuestro campo de investigación, el análisis de los estresores presentes en nuestros alumnos noveles, hallados en la bibliografía y las posibles repercusiones de los mismo en ellos, como reflejo de la importancia en su evolución de la presencia de estos.

En una segunda parte, el marco empírico, compuesto por cinco capítulos, se refleja el trabajo de investigación llevado a cabo.

En el capítulo cinco, se trata desde el planteamiento y originalidad de nuestro proyecto de investigación, los objetivos de la misma, el diseño y procedimiento que hemos desarrollado para llevarla a cabo, la muestra, variables e instrumento de medida que hemos utilizado; intentando plasmar una justificación de los mismos. En este artículo describiremos el estudio estadístico que hemos desarrollado, y por supuesto, abordaremos las consideraciones éticas llevadas a cabo para la realización del mismo.

En el capítulo sexto, se elabora la descripción y análisis de los resultados obtenidos en la investigación.

En el capítulo séptimo, la discusión en base a los resultados y los objetivos que nos planteamos.

En el capítulo octavo, las conclusiones de nuestro trabajo, también en base a los resultados y objetivos.

En el capítulo noveno, de forma crítica, sugerencias de mejora a nuestro propio trabajo.

En el capítulo décimo se especifican posibles líneas de investigación futura en línea con la nuestra, que representen un avance en la misma.

Terminamos con el aporte de las referencias bibliográficas y anexos.

Capítulo 1. Marco socio-educativo.

Nada puedes enseñarle a un hombre,
Sólo puedes ayudarlo a que lo descubra por sí mismo.

Galileo Galilei (1564-1642)

La educación ayuda a la persona a aprender a ser lo que es capaz de ser.

Hesíodo (S. VIII AC-?) Poeta griego.

1.1 Consideraciones generales

Nuestra sociedad está sometida a cambios estructurales continuados y rápidos. La influencia del progreso científico y tecnológico, el carácter abierto de las economías y el considerable aumento en el grado de internacionalización de las relaciones sociales, económicas, y científicas son testimonios de estos cambios que estamos viviendo, cambios que afectan a nuestro sistema educativo, lo mismo que al resto de los sistemas sociales.

La adecuación del sistema educativo a esta situación es uno de los cambios más importantes que hemos de realizar, en base a la importancia del papel de ésta en la mencionada renovación y en el progreso social.

El contexto educativo es la serie de elementos y factores que favorecen o en su caso, obstaculizan el proceso de la enseñanza y el aprendizaje. El contexto educativo, donde se desarrolla nuestro trabajo, es el universitario y más concretamente el de Málaga, las variables relativas a éste a considerar son:

- La Universidad, Institución encargada de impartir las enseñanzas superiores, integrada básicamente por los Centros y los Departamentos Universitarios
- La Facultad de Enfermería, Fisioterapia, Podología y Terapia Ocupacional de la Universidad de Málaga, como centro encargado de la gestión, administración y organización de las enseñanzas conducentes a la obtención del título de Graduado en Enfermería, Fisioterapia, Terapeuta ocupacional y Podología.

1.2 Contexto Educativo

1.2.1. La Universidad

Nace en la Europa occidental en el siglo XIII, siendo en 1229 la Universidad de París la primera en inaugurarse.

En España la primera universidad que se creó fue la de Salamanca en el año 1243, fundada por Fernando III el Santo, aunque quien la configuró definitivamente mediante la Carta Real en 1254, fue Alfonso X el Sabio.

Las universidades medievales nacen para instruir a los clérigos, abriéndose posteriormente a los laicos. Ofrecían formación, sobre todo, en el campo del Derecho, la Medicina, las Artes Liberales y la Filosofía.

Hasta el siglo XIX no se producen en ella cambios importantes, siendo en esta época cuando comienzan a desvincularse de los poderes eclesiásticos y a vincularse a los laicos, hecho que trajo añadido un incremento cuantitativo en las enseñanzas, pues se dio paso a la integración de saberes surgidos fuera de su seno.

Alfonso X el Sabio, defendió la Universidad como la reunión de maestros y escolares para aprender los conocimientos, de donde ya podríamos deducir que es misión de los docentes universitarios tanto el enseñar como el aprender. Referente que hoy día vemos repetir en los acuerdos de Bolonia.

Para Ortega y Gasset (1982), la enseñanza superior consiste en profesionalismo e investigación y está integrada por tres funciones: "transmisión de la cultura, enseñanza de las profesiones e investigación científica y educación de nuevos hombres de ciencia".

En la actualidad la educación superior corresponde a la Universidad, hecho que realiza mediante tres actividades que son: la docencia, el estudio y la investigación, actividades que según los "principios fundamentales" de la Carta Magna de las Universidades Europeas, firmada en la Universidad de Bolonia el 18 de septiembre de 1988, no deben estar separadas, priorizadas o jerarquizadas.

La Universidad como ente vivo, está en continuo proceso de cambio y adaptación a su tiempo. La Ley Orgánica de Reforma Universitaria (L.R.U.) , ya en su preámbulo, identificó a la Universidad como la institución social mejor preparada para asumir el reto de desarrollo científico-técnico que planteaba la sociedad, y consideraba que, si fuera únicamente para impulsar el desarrollo de la mentalidad y el espíritu científico, estaría justificada esta reforma; aunque considera además la enorme influencia que supone el tener que dar respuesta a hechos sociales tan importantes como el creciente número de estudiantes que pretende cursar enseñanzas universitarias, y la incorporación de España al área universitaria europea, lo que implica un aumento en la movilidad de los titulados españoles y extranjeros.

Los cambios que afectan actualmente a la sociedad, promueven y justifican la reforma que vive la comunidad educativa, por ello la propia L.R.U. propone un proyecto de vida académica, encaminada a conseguir unos centros

universitarios donde arraiguen el pensamiento libre y crítico y la investigación. Sólo así, la institución universitaria podrá ser un instrumento eficaz de transformación social, al servicio de la libertad, la igualdad y el progreso social para hacer posible una realización más plena de la dignidad humana.

La universidad española, de un lado obligada por ley, de otro por la propia motivación de muchos profesionales, no puede permanecer contemplando su pasado, debiendo fusionarse a la renovación y el progreso, tanto a nivel curricular como pedagógico.

La plena incorporación de España al cuadro de los países avanzados, requiere de un esfuerzo colectivo en pos de la integración, de la consolidación de las estructuras y de una adecuación del sistema educativo a la realidad social de nuestros días, y con ello a la realidad del mercado de trabajo.

En este marco de transformación la Universidad y tal como defiende la Organización Mundial de la Salud (OMS, 1984), debe desempeñar un papel predominante en la respuesta a las necesidades que de profesionales tiene la sociedad.

Los profesores universitarios, piezas claves del proceso educativo, deben afrontar este reto con una práctica pedagógica enfocada a conseguir que la Universidad, sea un lugar de encuentro y de discusión científica, que marque la conciencia de los estudiantes y oriente su pensamiento de forma decisiva, teniendo como base para esta adaptación o cambio, primero la Ley Orgánica de Universidades y actualmente el proceso de Bolonia.

El sistema universitario español debe mejorar su calidad docente, investigadora y de gestión; fomentar la movilidad de estudiantes y profesores; profundizar en la creación y transmisión del conocimiento como eje de la actividad académica; responder a los retos derivados tanto de la enseñanza superior no presencial a través de las nuevas tecnologías de la información y de

la comunicación como de la formación a lo largo de la vida, e integrarse competitivamente junto a los mejores centros de enseñanza superior en el nuevo espacio universitario europeo que se está configurando.

El 19 de junio de 1999, se construyó el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), recibe un impulso decisivo con la Declaración de Bolonia, firmada por Ministros con competencias en Educación Superior de 29 países europeos y que da su nombre al Proceso de Bolonia.

Se trata de un proceso de carácter intergubernamental con participación de universidades, estudiantes, la Comisión Europea y otras organizaciones. Este proceso tenía como meta el establecimiento de un Espacio Europeo de Educación Superior en el año 2010.

El EEES no tiene como objetivo homogeneizar los sistemas de Educación Superior sino aumentar su compatibilidad y comparabilidad, respetando su diversidad. La construcción del mismo, se basa en acuerdos y compromisos sobre los objetivos a alcanzar. Se contempla como un espacio abierto en el que no existen obstáculos a la movilidad de estudiantes, titulados, profesores y personal de administración y servicios, y se articula en torno al reconocimiento de titulaciones y otras cualificaciones de educación superior, la transparencia (un sistema de titulaciones comprensibles y comparables organizado en tres ciclos) y la cooperación europea en la garantía de la calidad.

Desde 1999, cada dos años se celebra una Cumbre Ministerial que realiza un balance de los progresos realizados y establece los objetivos para la cumbre siguiente. En esta línea se han celebrado las Cumbres Ministeriales de Bolonia 1999, Praga 2001, Berlín 2003, Bergen 2005, Londres 2007 y la última se celebró en Lovaina/Lovaina-la Nueva en 2009. Los trabajos de seguimiento y la preparación de las cumbres ministeriales se llevan a cabo en el seno del Grupo de Seguimiento de Bolonia (BFUG) constituido en la actualidad por los 46 países miembros del Proceso de Bolonia, la Comisión Europea y otras organizaciones.

Modificaciones importantes y consecuentes: el establecimiento de un sistema de créditos ECTS (Real decreto 1125/2003) y del Suplemento al Título (Real decreto 1044/2003) juegan un papel fundamental junto al Marco de Cualificaciones para el EEES (informe 2007) y los Criterios y Directrices para la garantía de la Calidad en el EEES. El establecimiento de un Registro Europeo de Agencias de Garantía de Calidad constituye un importante hito.

Es por ello que el momento a nivel europeo debemos considerarlo como único, por los grandes y nuevos compromisos en los que todos estamos inmersos.

1.2.2. La Universidad de Málaga

La historia de la Universidad de Málaga empieza en 1968 con la creación de la Asociación de Amigos de la Universidad de Málaga. Esta asociación buscaba la creación de la universidad debido a las necesidades de la ciudad (era la única ciudad con una población superior a 300.000 habitantes que carecía de ella).

La Universidad de Málaga fue fundada por Real Decreto 2566/1972, firmado el 18 de agosto y publicado en el Boletín Oficial del Estado nº 235 de 30 de septiembre, agrupando centros ya existentes a finales de los años 60: la Escuela de Peritos (la antigua denominación de los ingenieros técnicos), la Escuela Normal, la Facultad de Económicas y el Seminario. Fue reconocida oficialmente, junto con las de Córdoba y Santander, en el año 1972; creándose las facultades de Medicina y de Ciencias Económicas y Empresariales aunque esta última ya existía desde 1963 adscrita a la Universidad de Granada.

Tras varios años de cambio constante, llegó a ser una universidad pública, con una media de 37.000 alumnos matriculados por año y 4.000 graduados anuales, donde trabajan codo a codo con 1.800 investigadores. Se prevé la ampliación del Campus de Teatinos para acoger las facultades que aún

se encuentran en el Campus de El Ejido y Martiricos (Facultad de Enfermería, Fisioterapia, Podología y Terapia Ocupacional) existiendo más de un millón de metros cuadrados preparados para realizar las ampliaciones.

La Universidad malagueña cuenta con los siguientes centros:

- E.T.S. de Arquitectura
- E.T.S.I. de Telecomunicación
- E.T.S.I. Industriales
- E.T.S.I. Informática
- Escuela Politécnica Superior
- Facultad de Enfermería, Fisioterapia, Podología y Terapia Ocupacional
- Facultad de Comercio y Gestión
- Facultad de Estudios Sociales y del Trabajo
- Facultad de Bellas Artes
- Facultad de Turismo
- Facultad de Ciencias
- Facultad de C.C. Educación
- Facultad de C.C. de la Comunicación
- Facultad de C.C. Económicas y Empresariales
- Facultad de Derecho
- Facultad de Filosofía y Letras
- Facultad de Medicina

- Facultad de Psicología
- Centro Enfermería (Diputación Provincial)
- Centro Enfermería (Ronda)
- Centro Magisterio (Antequera)

Es decir, ha evolucionado desde una sola Facultad y un Colegio universitario con apenas 3.000 alumnos, a tener 18 centros propios y 3 adscritos, en los que se imparten 60 titulaciones de pre-grado, 37 Másteres Oficiales y 36 Programas de Doctorado.

La Universidad de Málaga, junto al resto de Universidades Andaluzas programó sus políticas de Convergencia Europea, a través de la Junta de Andalucía. En concreto en su Plan Estratégico 2005/2008 apuesta de forma decidida por el proceso de convergencia de la institución con el Espacio Europeo de Educación Superior. Cabe resaltar algunas de sus líneas estratégicas Enseñanza-aprendizaje: hacia el Espacio Europeo de Educación Superior y Gestión y Servicios de la Comunidad Universitaria: hacia la modernización del Servicio Público y la Universidad al servicio de la Comunidad.

Fruto de todo lo anteriormente mencionado fue la implantación en la Escuela Universitaria de Ciencias de la Salud de Málaga, ya en el curso académico 2005-2006, del proceso de pilotaje de implantación del Sistema Europeo de Transferencias de Créditos (ECTS) en las titulaciones de Enfermería y Fisioterapia y en el siguiente curso 2006-2007 en las de Podología y Terapia Ocupacional.

En esta línea, en el curso 2007-2008 se realizó el pilotaje de implantación del Sistema Europeo de Transferencias de Créditos (ETCS) en un total de 27 titulaciones, llevada a cabo en doce centros; así como la realización de 32 guías docentes de titulaciones adaptadas al crédito ECTS.

La Universidad de Málaga puede considerarse como una de las universidades con mayor nivel de adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior, dentro del concierto de universidades andaluzas y europeas.

1.2.3 La Facultad de Enfermería, Fisioterapia, Podología y Terapia Ocupacional de la Universidad de Málaga

La Facultad de Enfermería, Fisioterapia, Podología y Terapia Ocupacional de la Universidad de Málaga, es el centro encargado de la gestión, administración y organización de las enseñanzas conducentes a la obtención del título de Diplomado, así como, Graduado en Enfermería, Fisioterapia, Terapeuta ocupacional y Podología; al igual que el Departamento de Enfermería de la Universidad de Málaga, son responsables de organizar y desarrollar la enseñanza y la investigación de estas Disciplinas.

Nació como Escuela de Ayudante Técnico Sanitario (A.T.S.) en el curso 1972-73. En esta época existían en España 169 Escuelas con esta denominación, de las cuales, más de la mitad dependían del Instituto Nacional de Previsión; el resto pertenecían a Facultades de Medicina, Diputaciones Provinciales, Ayuntamientos y/o Entidades Privadas Blasco Santamaría (1990). El enfoque de sus enseñanzas tenían un marcado carácter técnico y biomédico, situación que vivió esta Escuela.

Posteriormente, en una segunda etapa, curso 1978-79, al convertirse los estudios de enfermería en universitarios, se transforma en Escuela Universitaria de Enfermería de "Carlos Haya", adscrita a la Universidad de Málaga, Real Decreto 2128/77 y con dependencia patrimonial del Instituto Nacional de Salud (Insalud) en un principio, y posteriormente con la creación de la Comunidad Autónoma Andaluza, del Servicio Andaluz de Salud (S.AS.).

En el curso 1990-91 se integra en la Universidad, creándose la Escuela Universitaria de Enfermería (E.U.E.) y Fisioterapia de la Universidad de Málaga.

Posteriormente, en el curso 1992-93 la Escuela Universitaria de Enfermería y Fisioterapia pasó a denominarse Escuela de Ciencias de la Salud de la Universidad de Málaga. En el curso 2005-2006 se empieza a impartir la titulación de Podología y en el 2006-2007 la de Terapia Ocupacional.

En el curso 2009-2010 pasó a denominarse Facultad de Enfermería, Fisioterapia, Podología y Terapia ocupacional, al impartirse en ella las titulaciones de Grado, para adaptarse al Espacio Europeo de Enseñanzas Superiores y haciéndolo un año antes de que finalice el plazo para dicha adaptación.

Hasta el curso académico 1996-97 la Escuela se asentó en diferentes centros, en los que compartía un espacio prestado e inadecuado; pero el día 10 de febrero de 1997 se produjo el traslado desde los sótanos del Hospital Civil, su última ubicación, hasta el edificio que actualmente ocupa, estando en espera de su ubicación definitiva, en Teatinos; donde tiene un espacio destinado y su construcción adjudicada mediante concurso público de ideas. El edificio proyectado en el Campus de Teatinos, obra del arquitecto Juan Gavilán, es un edificio moderno y adaptado. Con capacidad para 1.000 alumnos y ocupa una parcela de 9.000 metros cuadrados, el edificio contará con 16 salas adaptadas al espacio europeo, un salón de actos y un comedor, además de talleres y clínicas de atención al público para acoger las Unidades Docentes Asistenciales de Podología y Fisioterapia. El espacio más costoso y novedoso con el que el edificio cuenta es un apartado de hidroterapia con baños turcos, una piscina terapéutica y laboratorios para la investigación en el campo.

Durante el curso académico 2009-2010 se encontraron estudiando en la Facultad de Enfermería, Fisioterapia, Podología y Terapia Ocupacional un total de 911 alumnos distribuidos de la siguiente forma:

- 1º curso: 300 (104-65-70-61)
- 2º curso: 277 (111-76-43-47)

- 3º curso :334 (112-89-69-64)

Dichos alumnos han accedido a estos estudios en base a los siguientes criterios:

- El 30% por el cupo de alumnos que han obtenido la titulación de Formación Profesional de 2º grado en las ramas que facultan el acceso, y que en nuestro caso son: Rama Sanitaria, Jardín de Infancia, Química y Estética.
- El 15% por el cupo de alumnos con otra titulación universitaria
- El 15% por el cupo de extranjeros que en el curso precedente hayan superado las pruebas de acceso a la Universidad española o poseen una titulación académica equivalente, pero obtenida en otro país diferente al nuestro.
- El 60% del cupo de alumnos que han cursado Bachiller y Selectividad.
- Así mismo está contemplado que un 3% de cada uno de los cupos se reserve a discapacitados con una minusvalía igual o mayor al 65% y otro 3% a deportistas de élite.

Los mayores de 25 años no tienen asignada ninguna tasa porcentual, pudiendo acceder a cursar la titulación quien supere las pruebas de acceso, tanto general como específico para esta titulación.

Añadir que la Facultad de Enfermería, Fisioterapia, Podología y Terapia Ocupacional de la Universidad de Málaga, en los últimos años ha realizado una labor encomiable importante y fructífera, en cuanto a los programas de formación destacando:

-Formación de Postgrado

En respuesta a la demanda de formación de postgrado, organiza cinco títulos de Máster Universitarios, cuatro oficiales y uno propio con una duración

de 1500 horas y 60 ETCS:

- Cuidados Integrales de Enfermería en procesos nefrológicos.
- Cuidados Integrales de Enfermería en Situaciones Críticas y de Urgencias en adulto.
- Máster Salud Internacional.
- Nuevas tendencias de investigación en ciencias de la salud.
- Máster universitario en Counseling e intervención en Urgencias, emergencias y catástrofes.

- Los Programas Nacionales

SICUE es un programa de movilidad nacional de estudiantes universitarios que posibilita realizar un periodo de estudios en otra universidad española, con iguales garantías de reconocimiento académico y aprovechamiento de los estudios realizados, que en la Universidad de Málaga. El intercambio se basa en la confianza, la transparencia informativa, la reciprocidad y la flexibilidad entre las universidades que participan en el Programa.

El Programa SICUE es un sistema de intercambio, no una beca, aunque está apoyado por las becas SÉNECA del Ministerio de Educación y Ciencia y que son convocadas alrededor del mes de abril. Para solicitar una beca Séneca es requisito imprescindible haber obtenido una plaza de movilidad SICUE y tener una nota media mínima de 1.50 en general, 1.20 en el caso de titulaciones técnicas.

- Los Programas Internacionales

Con el propósito del intercambio tanto de alumnos como de profesores en diferentes Escuelas de otros países, en la Facultad de Enfermería,

Fisioterapia, Podología y Terapia ocupacional se desarrolla el programa Erasmus.

Sócrates es un programa de acción de la Unión Europea, financiado por ella, en el ámbito de la educación. Erasmus es su sección dedicada a la enseñanza superior. Incluye una amplia gama de medidas para apoyar las actividades europeas de los centros de enseñanza superior, en especial la movilidad y el intercambio de sus estudiantes y de su personal docente.

En el marco del programa Erasmus, puedes pasar entre tres meses y un curso académico completo en el extranjero. En general, los estudiantes pasan el primer o el segundo semestre, o bien un curso entero. El calendario académico puede variar de un país a otro.

En la Facultad de Enfermería, Fisioterapia, Podología y Terapia ocupacional se realizan intercambios, dentro de dicho programa desde el año 1991.

Capítulo 2. Características de la población: estudiantes universitarios noveles.

2.1 Una nueva etapa de la vida. Entre adolescentes y adultos.

La psicología evolutiva se preocupa por los cambios que tienen lugar en la conducta y las habilidades que surgen al producirse los cambios durante la vida. La psicología del desarrollo tiene dos objetivos fundamentales: describir la conducta de los sujetos y la manera cómo esta evoluciona, identificando las causas, y los procesos que producen cambios, evolución, en la conducta entre una época y otra de la vida. Marchesi, A.; Carretero, M.; Palacios, J. (1998). Proponiendo la siguiente definición: "La psicología evolutiva es la parte de la psicología que se ocupa de los procesos del cambio psicológico que ocurren a lo largo de la vida humana"

Durante dicho proceso, la persona va accediendo a estados más complejos y mejorados que los anteriores. La psicología del desarrollo está interesada en explicar los cambios que tienen lugar en las personas con el paso del tiempo, es decir, con la edad. A esta materia también se le conoce con el nombre de "psicología del ciclo vital", ya que estudia los cambios psicológicos a lo largo de toda la vida de las personas. Ese sería, por tanto, el objeto de

estudio de la psicología del desarrollo. Esos cambios que se dan en las personas a lo largo de la vida pueden ser explicados a través de unos factores que se encuentran enfrentados por parejas: la continuidad versus discontinuidad, la herencia versus el ambiente, y la normatividad versus la ideografía.

También el contexto en el que se desarrollan los sujetos nos permiten comprender mejor su evolución, así es necesario destacar el contexto histórico, el socio-económico, el cultural e incluso el étnico, por citar los más importantes.

Finalmente, vale la pena resaltar que el desarrollo debe ser entendido como un proceso continuo, global y dotado de una gran flexibilidad. A lo largo del último siglo han sido varias las corrientes y los modelos teóricos que han aportado sus descubrimientos e investigaciones para explicar el fenómeno del cambio. Esa diversidad de paradigmas explicativos enriquece la comprensión del fenómeno del desarrollo. Como más significativos entre estos modelos es necesario citar el psicoanálisis, la psicología genética de Piaget, Piaget (1997) el modelo socio-cultural de Vygotski, Vygotski (1978), las Teorías del aprendizaje, el Modelo del procesamiento de la información, Gagné (1979) y más recientemente, el Modelo ecológico Bronfenbrenner (1976) y el etológico Font, Colmenares y Guillén-Salazar (1998)

Según Erik H. Erikson (Erikson, Erik 2000) hay una serie de tareas implícitas en el desarrollo del ser humano, propias de las sucesivas etapas. Estas tareas son, en gran parte, impuestas por la sociedad y la cultura. A través del proceso de socialización, el cumplir estas tareas llega a convertirse en una aspiración del propio individuo, marcando definitivamente su proceder en determinados momentos de su vida. Según Erikson estas etapas son ocho:

- 1.- Etapa incorporativa (fase oral): Va desde el nacimiento hasta los 2 años de edad. Al nacer el niño, pasa de depender en forma absoluta de su medio ambiente. Si la madre y la familia proporcionan un cuidado continuo,

consistente y adecuado a las necesidades del niño, se generará en él una sensación de confianza básica, que se traducirá en un sentido de esperanza y optimismo frente a la vida. Por el contrario, si el cuidado temprano es variable, impredecible, caótico o maligno, se generará una sensación de desconfianza en el niño.

- 2.- Etapa niñez temprana (fase muscular anal): Va desde un año hasta los tres años; aquí se fija la noción de autonomía del niño. A medida que el niño sea capaz de controlar esfínteres, usar músculos para moverse, vocalizar, desarrollará una sensación de ser autónomo y aparte de sus padres. Si hay sensación de mucho control, de ser avergonzado ante los primeros fracasos, pueden surgir sentimientos de vergüenza, duda, inseguridad. Los resultantes de un desenlace positivo de esta etapa, es la sensación de tener una voluntad propia.
- 3.- Etapa locomotora genital (preescolar) Va desde los tres a los seis años. El niño se percata mas agudamente de su medio externo. Toma la iniciativa para establecer relaciones más cercanas con el progenitor del sexo opuesto. En esta etapa hay mayor preocupación por los genitales, por los padres del sexo opuesto, y en general una mayor noción de las diferencias entre los sexos. La identificación con el padre del mismo sexo es crucial en esta etapa.
- 4.- Etapa de latencia (escolar): Va desde los seis años a los doce años; el niño muestra su capacidad de desenvolverse industriosamente en la interacción educacional. También se desarrolla la capacidad de interactuar socialmente, por primera vez fuera de la familia. En la medida que la interacción educacional y social se desarrolla efectivamente, se logra un sentido de ser competente; en la medida que esto no se da, aparece un sentido de inferioridad. Muchos problemas de rendimiento escolar, de fobias y aislamiento social tempranos, son característicos de esta etapa. El nombre

de latencia dado a esta etapa, se refiere a la suspensión de búsqueda de vínculos heterosexuales, que se evidencia en la segregación pro sexo, frecuentes a esta edad.

- 5.- Etapa de Adolescencia: Se extiende desde los doce años a los veinte años. Como tarea central del desarrollo adolescente está el concepto de consolidación de la identidad. Los cambios físicos y psicológicos de la pubertad, hacen entrar en un periodo de aumento del conflicto psicológico interno, cuya consecuencia será un sentido de continuidad y estabilidad de uno mismo a lo largo del tiempo. Cuando esto no se alcanza, Erikson habla del síndrome de difusión de la identidad. El fijar los propios gustos, intereses, valores y principios es el modo de crecer. El joven delimita su sí mismo del de sus padres y familia.
- 6.- Etapa adulto joven: Va desde los veinte años a los cuarenta años, el adulto entra a formar parte de la sociedad al desempeñar un trabajo y relacionarse establemente con una pareja muchas veces formando una familia. El poder compartir una familia en el desarrollo de la capacidad de intimidad, es la tarea central de esta etapa. Esta etapa requiere un sentido de solidaridad y de identidad compartida en pareja. Lo contrario produce aislamiento personal. Lo dicho para la pareja se aplica al trabajar, donde la persona debe mostrar su capacidad de entrega estable a una labor dada.
- 7.- Etapa adulto medio o maduro: Va desde los cuarenta años a los sesenta años. Lo crucial de esta etapa es la capacidad de cuidar y facilitar el desarrollo de las generaciones más jóvenes. Los adultos de esta edad participan de esta tarea siendo padres, profesores, guías. El adulto que no puede ser generativo, siente una sensación de estancamiento, y vive en forma egocéntrica y sin propulsión hacia el futuro. Erikson plantea que los adultos medios necesitan a los niños, y que es tan necesario para ellos cuidar de estos, como los niños necesitan de alguien que los cuide.

8.- Etapa adulto tardío (adulto mayor): Desde los sesenta años en adelante. A medida que el adulto completa el ciclo de haber vivido él, y asegurado que viva la generación siguiente, se llega al tema final del ciclo vital: la integridad reposa en la aceptación de la sucesión de las generaciones y de la finitud de la vida natural. Esta fase final implica el desarrollo de una sabiduría y de una filosofía trascendente de la vida. Por el contrario, si no se adquiere esta noción de integridad, la desesperación y el temor a la muerte se presentarán como resultado de una vida irrealizada. Las características y tareas de cada una de las etapas descritas por Erikson constituyen fases en constante movimiento, un individuo siempre está en el proceso de desarrollar su personalidad.

Podemos decir, que los dos extremos del ciclo, la entrada en la vida adulta por una parte y la salida de la vida laboral y la vejez por otra, son los periodos que parecen haber experimentado mayores cambios en los últimos años, tanto en la disposición de medidas como en los umbrales que las caracterizan (Galland 1990, Págs. 529-550; 2001, págs. 611-640). El alargamiento del periodo comprendido entre la permanencia en el hogar familiar y la salida de casa de los progenitores, para formar una unidad familiar propia, característico de esta etapa de la vida, hace referencia prioritariamente a los jóvenes.

Las Naciones Unidas ha definido la juventud como la edad que va de 13 a 26 años. Sin embargo una definición puramente cronológica se muestra claramente insuficiente. La juventud es un proceso relacionado con el período de educación y su ingreso al mundo laboral.

Juventud: En esta edad dura desde los 18 años aproximadamente hasta los 26 años, dando comienzo a la edad de la adultez, que es la más larga. La juventud es el periodo de cambio comprendido entre la pubertad y la edad adulta. El joven o adolescente está sexualmente desarrollado, pero carece de la

necesaria experiencia y la madurez emocional para tratar con equidad todos los problemas que caracterizan la vida adulta. En consecuencia muchos jóvenes encuentran dificultades.

Los países desarrollados consideran esta etapa como de transición. Desde finales del siglo XIX y principios del XX en muchos países desarrollados surge el concepto de "joven adulto". En algunos casos la franja de edad va de los 10 a los 19 años y en otras de los 15 a los 24, lo que deja claro que en ningún rango propuesto esta universalmente reconocido su inicio y final, a nivel biológico, psicológico ni social.

Debemos tener en cuenta además, que en la actualidad, con unas perspectivas bajas de empleo, se apoya la permanencia durante más tiempo en la formación de los jóvenes. Pueden salir de casa de sus padres pero con un sentido diferente a como lo hacían a principios del siglo XX, ya no es para casarse ni formar una familia propia, o desempeñar una vida plena de adulto (Cunningham H. 2000) Podemos decir que fue Erikson (Erikson, E. 2000) el que distinguió este plazo en el cual los individuos ya no son jóvenes ni tampoco adultos.

El concepto de juventud es confuso, como lo refleja el hecho de considerar a los adolescentes tardíos, edad entre 15 y 20 años y los años 20 , entre los 20 y los 29 , como etapas separadas , y no siempre aceptado por los investigadores de psicología del desarrollo.

A principios del 2000, aparece una nueva teoría del desarrollo, llamando al periodo entre los 18 y los 25 años "adultos emergentes"; considerando que las características de este tramo de edad ha cambiado de forma sustancial desde los años 70 en las sociedades industrializadas, el matrimonio y la paternidad en las últimas décadas se ha modificado, anteriormente eran propias de esta edad.

El periodo de "adulthood emergente" propuesto y descrito por Arnett (Arnett, J.J. 1998, 2000a, 2000b; Arnett, J.J. y Jensen, L.A. 2002; Eccles, J.S.; Templeton, J.L.; Barber B. y Stone, M. 2003; Reifman, A.; Arnett, J.J. y Colwell, M.J. 2006) se basa en las teorías del desarrollo, en la transición a la vida adulta y la adultez joven. Arnett refiere, que en los últimos años, en las sociedades occidentalizadas, la adolescencia se ha prolongado de manera que las vivencias de los jóvenes no se identifican con dicha etapa ni con la adultez. Los adultos emergentes no son adolescentes tardíos, no vive con sus padres, han alcanzado la madurez reproductiva, tienen derechos legales adultos, y están matriculados en todo caso en educación superior, teniendo patrones mucho más diversos. Los adultos emergentes no son adultos jóvenes, no han alcanzado la adultez, no se han casado ni tenido hijos, y siguen en un proceso de búsqueda y entrenamiento para el futuro en lo educativo y laboral. Tampoco se deben considerar "juventud".

Los adultos emergentes tienen una serie de características (Arnett 2004), hay una postergación de la edad adulta, caracterizado por ser un periodo de incertidumbre expectante, confusión, grandes sueños, y esperanzas, así como nuevos temores y libertades. Aparece una edad con muchas posibilidades de exploraciones de identidad, sobre todo en lo referente al trabajo y relaciones amorosas.

Otra característica de esta etapa es ser de especial centración en sí, por un lado se es más independiente que en la adolescencia, pero por otro lado todavía no se adquieren responsabilidades por o ante otras personas, como los hijos, o en el ámbito laboral. Aún no tiene las obligaciones de la vida adulta pero ya tampoco las restricciones de la adolescencia.

Se caracterizaría este periodo por ser la edad de las posibilidades, dado que hay muchas opciones abiertas y poco está dicho sobre el futuro de la vida personal. Poco parece que se hayan puesto a prueba aquellas cosas que se

piensan como realizables (Hornblower, 1999, en Arnett, 2004), y es por eso que se piensa como periodo de esperanzas en el futuro.

La realización de los estudios elegidos a veces les obliga a dejar el hogar familiar, por primera vez y con todo lo que ello conlleva; aunque cuando terminen la carrera a veces vuelven de nuevo a ese hogar, la relación con sus padres se ve modificada por la experiencia vivida y su transición personal.

Con toda esta diversidad y complejidad, esta es la realidad de los alumnos que acceden a nuestra universidad, en lo concerniente a su desarrollo personal.

2.2 Transición de educación secundaria a la superior

Los alumnos objetos de nuestro estudio han hecho su inclusión en su educación universitaria bajo la legislación vigente en ese momento y que será además modificada para el curso académico 2010-2011, por lo que las condiciones de dicha inclusión serán a partir de entonces diferentes. Este hecho deberá ser tenido en cuenta en nuestras investigaciones posteriores y nuestra población de estudio quizás pueda ser referente en posteriores comparativas.

La Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, (Jefatura del Estado, 2001) nace con el propósito de impulsar la acción de la Administración General del Estado en la vertebración y cohesión del sistema universitario, de profundizar las competencias de las comunidades Autónomas en materia de enseñanza superior, de incrementar el grado de autonomía de las Universidades, y de establecer los cauces necesarios para fortalecer las relaciones y vinculaciones recíprocas entre Universidad y sociedad.

Es una Ley de la sociedad para la Universidad, en la que ambas dispondrán de los mecanismos adecuados para intensificar su necesaria y fructífera colaboración.

Constituye así el marco adecuado para vincular la autonomía universitaria con la rendición de cuentas a la sociedad que la impulsa y la financia. Y es el escenario normativo idóneo para que la Universidad responda a la sociedad, potenciando la formación e investigación de excelencia, tan necesarias en un espacio universitario español y europeo que confía en su capital humano como motor de su desarrollo cultural, político, económico y social.

La Ley articula los distintos niveles competenciales, los de las Universidades, las Comunidades Autónomas y la Administración General del Estado. Diseña un mayor Autogobierno de las Universidades y supone un incremento del compromiso de las Comunidades Autónomas, lo que implica para las primeras una mayor eficiencia en el uso de los recursos públicos y nuevas atribuciones de coordinación y gestión para las segundas. Esto implica dotar de nuevas competencias a las Universidades y a las Comunidades Autónomas respecto a la anterior legislación, con el objetivo de plasmar en el texto de forma inequívoca la confianza de la sociedad en sus Universidades y la responsabilidad de éstas ante sus respectivas Administraciones educativas.

La Ley Orgánica 6/2001 de 21 de diciembre de Universidades, (Jefatura del Estado, 2001) en el apartado 1 de su disposición adicional vigésimo quinta, establece que el Gobierno, previo informe del Consejo de Coordinación Universitaria, regulará las condiciones básicas para el acceso a la universidad de los mayores de 25 años que no estén en posesión del título de bachiller o equivalente.

Dicha Ley Orgánica posteriormente fue modificada por el Real Decreto 9/2006 de 6 de junio (Ministerio de Educación y Ciencia, 2006), que pretende fijar, entre otros unos criterios básicos con los que poder valorar, por un lado, el grado de madurez e idoneidad de los candidatos a que se refiere el párrafo anterior para seguir con éxito estudios universitarios, así como su capacidad de razonamiento y de expresión escrita y, por otro lado, sus habilidades, capacidades y aptitudes para seguir y superar los estudios relacionados con la opción elegida.

Asimismo, este Real Decreto deja sin efecto la normativa hasta ahora vigente, que había perdido parte de su vigencia tras la aprobación de las Leyes Orgánicas 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria (Jefatura del Estado, 1983), y 1/1990, de 3 de octubre (Jefatura del Estado, 1990), de Ordenación General del Sistema Educativo, y más aún desde la aprobación de la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre (Jefatura del Estado, 2001), de Universidades.

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo (Jefatura del Estado, 2006), de Educación, establece en su artículo 38 que el acceso a los estudios universitarios exigirá, además de la posesión del título de Bachiller, la superación de una prueba que permita valorar, junto con las calificaciones obtenidas en el bachillerato, la madurez académica, los conocimientos y la capacidad de los estudiantes para seguir con éxito las enseñanzas universitarias.

Esta prueba de acceso tendrá en cuenta las modalidades del bachillerato y las vías que pueden seguir los estudiantes, versará sobre las materias de segundo de bachillerato y tendrá validez para el acceso a las distintas titulaciones de las universidades españolas.

En el apartado 3 del artículo citado, la Ley atribuye al Gobierno el establecimiento de las características básicas de la prueba de acceso a la universidad, previa consulta a las comunidades autónomas e informe previo del Consejo de Coordinación Universitaria, hoy Conferencia General de Política Universitaria y Consejo de Universidades, en virtud de lo dispuesto por la Ley 4/2007, de 12 de abril (Jefatura del Estado, 2007) por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. Las Administraciones educativas y las universidades organizarán la prueba y deberán garantizar su adecuación al currículo del bachillerato, así como la coordinación entre las universidades y los centros que imparten bachillerato para la organización de la misma.

Esta prueba de acceso ha de sustentarse en unas nuevas bases acordes con la realidad de nuestros tiempos.

El Real Decreto 860/2010 de 2 de Julio (Ministerio de Educación y Ciencia, 2010), regula también lo relativo a las restantes modalidades de acceso a la universidad, tanto de las y los estudiantes procedentes de otras enseñanzas del sistema educativo español como de otros sistemas educativos, y el acceso de las personas mayores de veinticinco años, unificando en un sólo cuerpo normativo la dispersa normativa hasta ahora vigente al respecto.

El presente Real Decreto regula los siguientes procedimientos:

1. El procedimiento de acceso a la universidad mediante la superación de una prueba, por parte de quienes se encuentren en posesión del título de Bachiller al que se refieren los artículos 37 y 50.2 de la Ley Orgánica 2/2006 (Jefatura del Estado de 2006), de 3 de mayo, de Educación.
2. El procedimiento de acceso a la universidad para estudiantes procedentes de sistemas educativos de Estados miembros de la Unión Europea o de otros Estados con los que España haya suscrito Acuerdos

Internacionales a este respecto, previsto por el artículo 38.5 de la Ley Orgánica 2/2006 (Jefatura del Estado, 2006), de 3 de mayo de Educación, que cumplan los requisitos exigidos en su respectivo país para el acceso a la universidad.

3. El procedimiento de acceso a la universidad para estudiantes procedentes de sistemas educativos extranjeros, previa solicitud de homologación, del título de origen al título español de Bachiller.
4. El procedimiento de acceso a la universidad para quienes se encuentren en posesión de los títulos de Técnico Superior correspondientes a las enseñanzas de Formación Profesional y Enseñanzas Artísticas o de Técnico Deportivo Superior correspondientes a las Enseñanzas Deportivas a los que se refieren los artículos 44, 53 y 65 de la Ley Orgánica 2/2006 (Jefatura del Estado, 2006), de Educación.
5. El procedimiento de acceso a la universidad de las personas mayores de veinticinco años previsto en la disposición adicional vigésima quinta de la Ley Orgánica 6/2001 (Jefatura del Estado, 2001), de 21 de diciembre, de Universidades.
6. El procedimiento de acceso a la universidad mediante la acreditación de experiencia laboral o profesional, previsto en el artículo 42.4 de la Ley Orgánica 6/2001 (Jefatura del Estado, 2001), de 21 de diciembre, de Universidades, en la redacción dada por la Ley 4/2007 (Jefatura del Estado, 2007), de 12 de abril, por la que se modifica la anterior.
7. El procedimiento de acceso a la universidad de las personas mayores de cuarenta y cinco años, de acuerdo con lo previsto en el artículo 42.4 de la Ley Orgánica 6/2001 (Jefatura del Estado, 2001), de 21 de diciembre, de Universidades, en la redacción dada por la Ley 4/2007 (Jefatura del Estado, 2007), de 12 de abril, por la que se modifica la anterior.

Finalidad de la prueba.

1. La prueba de acceso tiene por finalidad valorar, con carácter objetivo, la madurez académica del estudiante, así como los conocimientos y capacidades adquiridos en el Bachillerato y su capacidad para seguir con éxito las enseñanzas universitarias oficiales de Grado.
2. La valoración a la que se refiere el apartado anterior se expresará con una calificación numérica, que permita la ordenación de las solicitudes de admisión para la adjudicación de las plazas ofertadas en los centros universitarios públicos.

Estructura de la prueba.

1. La prueba de acceso a las enseñanzas universitarias oficiales de Grado se estructura en dos fases denominadas respectivamente fase general y fase específica.
2. La fase general de la prueba tiene por objeto valorar la madurez y destrezas básicas que debe alcanzar el estudiante al finalizar el bachillerato para seguir las enseñanzas universitarias oficiales de Grado, especialmente en lo que se refiere a la comprensión de mensajes, el uso del lenguaje para analizar, relacionar, sintetizar y expresar ideas, la comprensión básica de una lengua extranjera y los conocimientos o técnicas fundamentales de una materia de modalidad.
3. La fase específica de la prueba, de carácter voluntario, tiene por objeto la evaluación de los conocimientos y la capacidad de razonamiento en unos ámbitos disciplinares concretos relacionados con los estudios que se pretenden cursar y permite mejorar la calificación obtenida en la fase general.

Con posterioridad en el Boletín Oficial del Estado el 6 de noviembre, se publicó el Real Decreto 1467/2007 (Ministerio de Educación y Ciencia, 2007), de 2 de noviembre, por el que se establece la estructura del Bachillerato y se fijan sus enseñanzas mínimas (corrección de errores publicada en el BOE del 7 de noviembre).

Implantación del nuevo bachillerato y proceso de acceso a la universidad.

El nuevo Bachillerato será el siguiente:

- a) Curso 2008/09: implantación de 1º de Bachillerato LOE, en sustitución de 1º de Bachillerato LOGSE.
- b) Curso 2009/10: implantación de 2º de Bachillerato LOE, en sustitución de 2º de Bachillerato LOGSE.
- c) PAU: antes del comienzo del curso 2008/09, el Gobierno establecerá las características básicas de la PAU. Las Administraciones educativas organizarán la nueva PAU a partir del curso 2009/10. Hasta el 30 de septiembre de 2009, los alumnos que hayan cursado las enseñanzas de Bachillerato LOGSE, realizarán la PAU conforme a la normativa anterior a la LOE (Disposición Transitoria 11ª de esta ley).

Siguiendo el esquema de leyes orgánicas anteriores, el artículo 6 de la LOE señala que el Gobierno fijará los aspectos básicos del currículo que constituyen las enseñanzas mínimas, que requerirán el 55 % de los horarios escolares en las Comunidades Autónomas que tengan, junto con la castellana, otra lengua cooficial y el 65 % en el caso de aquellas que no la tengan.

El REAL DECRETO 1892/2008 (Ministerio de la Presidencia, 2008), de 14 de noviembre, por el que se regulan las condiciones para el acceso a las enseñanzas universitarias oficiales de grado y los procedimientos de admisión a las universidades públicas españolas. Dicho Decreto regula la nueva Prueba de

Acceso a la Universidad (PAU) que permitirá a los alumnos mejorar la nota presentándose a una prueba voluntaria sobre materias relacionadas con los estudios universitarios que quieran seguir. Además, el formato de respuesta de las pruebas deberá garantizar la aplicación de unos criterios de evaluación objetivos que serán aprobados y dados a conocer previamente, de manera que se garantice una corrección más justa y con más garantías para los alumnos.

Con posterioridad, en el Boletín Oficial del Estado 8 de mayo de 2010, Núm. 113, se publicaba el Real Decreto 558/2010 (Ministerio de Educación, 2010b), de 7 de mayo, por el que se modificó el anterior, y en el que se regulan las condiciones para el acceso a las enseñanzas universitarias oficiales de grado y los procedimientos de admisión a las universidades públicas españolas. En su artículo único, dispone que cada estudiante pueda examinarse de un máximo de cuatro materias, que elija entre las materias de modalidad de segundo de bachillerato a que hace referencia el artículo 7.6 del Real Decreto 1467/2007 (Ministerio de Educación y Ciencia, 2007), de 2 de noviembre, por el que se establece la estructura del bachillerato y se fijan sus enseñanzas mínimas.

Dichas materias deberán ser distintas a la materia elegida para realizar el ejercicio a que se refiere el artículo 9.4 de este real decreto, siempre que el estudiante se examine de la fase general y de la fase específica en la misma convocatoria. Así como, que en cada ejercicio deberá presentar dos opciones diferentes entre las que el estudiante deberá elegir una. Asimismo, en dicho Real Decreto, y con el fin de garantizar que los procedimientos de admisión a las universidades públicas proporcionen las mismas oportunidades a todos los estudiantes, en aquellas enseñanzas universitarias donde se presenten situaciones de concurrencia competitiva, pareció oportuno regular la posibilidad de que los estudiantes que estén en posesión de un título de Técnico Superior, de Técnico Superior de Artes Plásticas y Diseño o de Técnico Deportivo Superior puedan realizar la fase específica de la prueba de acceso a fin de poder mejorar sus notas de admisión a la universidad en las mismas condiciones que los

estudiantes que, procedentes del bachillerato, hayan superado la fase general de la prueba de acceso a la universidad.

Nº de Plaza	Nota Selectividad	Nota Formación profesional	Titulación	Grado	Mu	Universidad	Institución	Facultad	Localidad	Título
105	7.66	8.4	Grduado/d en Enfermería	Grado Oficial	2009	Universidad de Málaga	Universidad Pública	Facultad de Enfermería, Fisioterapia, Podología y Terapia Ocupacional	Málaga	Propio
65	7.66	8.4	Graduado/a en Fisioterapia	Grado Oficial	2009	Universidad de Málaga	Universidad Pública	Facultad de Enfermería, Fisioterapia, Podología y Terapia Ocupacional	Málaga	Propio
65	6.35	7	Grduado/d en Podología	Grado Oficial	2009	Universidad de Málaga	Universidad Pública	Facultad de Enfermería, Fisioterapia, Podología y Terapia Ocupacional	Málaga	Propio
65	6.35	7.4	Graduado/a en Terapia ocupacional	Grado Oficial	2009	Universidad de Málaga	Universidad Pública	Facultad de Enfermería, Fisioterapia, Podología y Terapia Ocupacional	Málaga	Propio

Tabla 1: Nota de corte de acceso a las titulaciones de la Facultad de Enfermería, Fisioterapia, Podología y Terapia ocupacional de Málaga, para el curso 2009-2010.

www.juntadeandalucia.es/innovacioncienciayempresa/sguit/g_not_cor_anteriores.php#lista_buscador



SPICUM
servicio de publicaciones

De esta manera, la nueva PAU, que se celebrará por primera vez en junio de 2010, valorará la madurez del alumno a la hora de elegir su futuro académico y evalúa los conocimientos vinculados al título de Grado que quiera cursar. Además, incorporará una prueba oral de lengua extranjera que podrá ser en inglés, francés, alemán, italiano o portugués, a partir del curso 2011/2012.

El Real Decreto elaborado por los Ministerios de Educación y de Ciencia e Innovación regula también el acceso directo a la universidad de los estudiantes procedentes de otras enseñanzas superiores (FP de Grado Superior y enseñanzas de régimen especial), así como la prueba para mayores de 25 años, el acceso a la Universidad de los mayores de 40 años mediante la acreditación de la experiencia laboral, y el acceso de todos los mayores de 45 años aunque no dispongan de titulación académica ni de experiencia profesional, de manera que se facilite el acceso a la formación de las personas adultas.

En el proceso de elaboración del Real Decreto han sido consultadas las comunidades autónomas, la Conferencia General de Política Universitaria, el Consejo Escolar del Estado, el Consejo de Universidades, el Ministerio de Administraciones Públicas y el Consejo de Estado, y se han incorporado a lo largo del proceso gran parte de sus recomendaciones.

Prueba de Acceso a la Universidad

La nueva PAU se divide en dos fases que permiten aumentar las opciones de elección de los alumnos, valorar las materias en las que el alumno obtiene una mejor calificación y vincular de una manera más directa el bachillerato y la Universidad.

Así, en la fase general, al igual que en la actual selectividad, los alumnos deberán examinarse de las materias comunes (lengua castellana y literatura,

lengua extranjera, historia o filosofía y, en su caso, lengua cooficial) y se incorporará una materia de modalidad elegida por el alumno, es decir, una de las asignaturas especializadas asociadas a una de las tres vías que los estudiantes cursan en Bachillerato (Artes, Ciencias y Tecnología, o Humanidades y Ciencias Sociales).

De la misma manera que sucede actualmente, los alumnos que obtengan un 5 de media entre la nota de bachillerato (que contará un 60%) y la calificación obtenida en la fase general de la PAU (que contará un 40%), podrán acceder a la Universidad siempre que haya obtenido un mínimo de 4 puntos en la fase general.

Exámenes para subir nota

La fase específica permitirá a los alumnos que quieran acceder a las facultades que hayan limitado el número de plazas, mejorar la nota de acceso a la universidad.

En esta fase voluntaria los alumnos se examinarán de otras asignaturas de modalidad diferentes a la elegida en la fase general, aunque no las haya cursado durante el bachillerato, que estén asociadas a la rama de conocimiento del Grado en el que quiera ser admitido.

El objetivo es permitir el reciclaje a lo largo de la vida y que la opción de Bachillerato no condicione para siempre al alumno, así como facilitar que los alumnos puedan mejorar sus resultados haciendo un esfuerzo adicional. La validez de las notas obtenidas en la prueba voluntaria caducará a los dos años, y los alumnos pueden hacerla tantas veces como quieran.

Para facilitar la organización de esta fase específica, el Real Decreto incorpora en el Anexo 1 la lista de las asignaturas de modalidad que conducen a cada una de las cinco ramas del saber en las que se dividen los títulos

universitarios (Artes y Humanidades, Ciencias, Ciencias de la Salud, Ciencias Sociales y Jurídicas, Ingeniería y Arquitectura). Además, cada universidad podrá señalar asignaturas concretas a las que conceden especial valor para determinado título.

De esta manera, cada uno de los dos exámenes voluntarios supondrá sumar hasta un punto a la nota final del alumno, o dos si la Universidad ha señalado esa asignatura como una de las prioritarias. A comienzo de cada curso las universidades señalarán las asignaturas que consideran prioritarias para sus distintas enseñanzas, con el objetivo de que los alumnos puedan planificar su bachillerato en función de lo que quieren hacer en el futuro. Con este sistema, los alumnos accederán a la universidad con una mejor preparación previa, que les permitirá afrontar con mayor garantía de éxito los estudios universitarios.

A partir del curso 2009/2010 se pone en marcha la nueva Prueba de Acceso a la Universidad (PAU) que sustituye a la antigua selectividad. Introduce más oportunidades para los estudiantes ya que quienes necesiten subir nota para entrar en la carrera que desean podrán hacerlo presentándose a exámenes relacionados con sus futuros estudios.

La Prueba de Acceso a la Universidad (nueva selectividad), que sólo necesitan hacer los alumnos que quieren ir a la Universidad, es necesaria para garantizar que los alumnos tienen la madurez y los conocimientos previos requeridos para un buen aprovechamiento de los estudios universitarios

La nueva PAU actualiza un sistema que llevaba 20 años siguiendo el mismo modelo. Hace falta adaptarla a los nuevos tiempos: el Espacio Europeo de Educación Superior, la importancia de los idiomas, el aumento de la oferta de las Universidades, etc.

Es decir, nuestros estudiantes universitarios noveles, del curso 2009-2010, serán los últimos en hacer su incorporación a la Universidad con la

prueba de selectividad, hecho que hace interesante aún más el saber cuáles son sus características y poder disponer de dicho conocimiento para posteriores estudios comparativos o correlacionales.

El informe sobre Datos Básicos del Sistema Universitario Español para el curso 2009/2010 apunta que durante el curso anterior, 2008/2009, había más de un millón y medio de estudiantes matriculados en las universidades españolas.

En las últimas dos décadas, el número de estudiantes universitarios se ha incrementado un 34 por ciento, aunque en los últimos años se ha registrado un paulatino descenso de alumnos, culpa en gran medida, del descenso de natalidad en nuestro país.

La mayoría de los estudiantes matriculados en enseñanzas de primer y segundo ciclo durante el periodo 2008/2009, en concreto el 50 por ciento, se encontraba estudiando titulaciones relacionadas con las Ciencias Sociales y Jurídicas. Las ingenierías y Arquitecturas registraban el 24,5 por ciento de los estudiantes y las áreas con menos matriculaciones eran las de Ciencias de la Salud, Artes y Humanidades con un 9 por ciento de estudiantes (cada una) y Ciencias con el 6,4 por ciento, de alumnos.

Con respecto a las enseñanzas de segundo ciclo y tercer ciclo, el número de estudiantes ha ido aumentando debido a la implantación, durante el curso 2006/2007 de los másteres oficiales. En concreto, ese año se matricularon más de 16.636 estudiantes, y dos cursos académicos después, la cifra casi llegó a rebasar los 50.000 estudiantes. Esta circunstancia coincide con el hecho de que la oferta de títulos de máster también se ha ampliado (de los 829 másteres registrados en 2006/2007 se ha pasado a los 1639 del presente curso).

Analizando los datos del informe se comprueba que los estudiantes que cursan un máster luego se animan a continuar estudiando un doctorado. Por tanto, esta situación fomenta la continuación hacia el tercer ciclo universitario, el doctorado. Anteriormente la cifra se iba reduciendo entre 1 y 2 por ciento, cada año y durante el curso actual la cifra no se ha reducido sino que ha aumentado sensiblemente.

En el curso 2009-10 el 50% de los estudiantes que se han matriculado en primer curso en las universidades públicas lo han hecho en titulaciones adaptadas ya al EEES.

En cuanto a las características sobre sexo, edad y nacionalidad de los mismos, se recogen los siguientes datos:

- GÉNERO:

El 54,2% del total de estudiantes universitarios son mujeres, su presencia es mayoritaria en todos los niveles de formación universitaria: el 54,4% entre los estudiantes de primer y segundo ciclo, el 53,7% entre los estudiantes de grado, el 53,3% entre los estudiantes de másteres oficiales y el 52% entre los de doctorado.

La proporción de mujeres se incrementa entre los titulados universitarios: el 61% de los diplomados y licenciados del curso 2007-08 fueron mujeres, el 55,3% de los que se graduaron en un máster y el 51,9% de los que finalizaron doctorado (bien los créditos formativos bien la lectura de la tesis).

En la distribución por ramas las mujeres tienen presencia mayoritaria en las ramas más centradas en las enseñanzas humanísticas y de salud y menor en las enseñanzas técnicas: En Ciencias de la Salud (73,6% en primer y segundo ciclo y 64,3% en grados), en Artes y Humanidades (61,6% en primer y segundo ciclo y 62,1% en grados) y en Ciencias Sociales y Jurídicas (62,5%

en primer y segundo ciclo y 56% en grado). Sin embargo, en la rama de Ingeniería y Arquitectura no alcanzan a representar el 30% del total de estudiantes.

- EDAD:

En los últimos 10 años la estructura por edades de los estudiantes de primer y segundo ciclo ha variado significativamente duplicándose prácticamente la presencia de mayores de 30 años (en el curso 1998-99 representaban el 9% y en el curso 2008-09 el 16,6%) mientras que los menores de 25 años han reducido su presencia en 10 puntos (el 78,9% en el curso 1998-99 frente al 68,4% en el curso 2008-09). Como resultado el número de graduados de más de 40 años se ha duplicado en esta década del 1,9% en el curso 1997- 98 al 4,2% en el curso 2007-08.

Del total de estudiantes que acceden a la universidad el 86,3% lo hace a través de las Pruebas de Acceso a la Universidad, el 7,2% a través de Formación Profesional, el 3,4% por ser mayores de 25 años y el 3,1% por Bachillerato.

En el curso 2008-09 había aumentado el número de estudiantes que no compaginan trabajo y estudio alcanzado el 72,6% frente al 67,4% en el curso 2007-08, la situación económica ha retraído a los estudiantes del mercado de trabajo. El 7% trabaja menos de 15 horas semanales al tiempo que cursa sus estudios universitarios, y el 20,4% trabaja más de 15 horas semanales.

▪ EXTRANJEROS

En el curso 2008-09 el número total de estudiantes extranjeros que han realizado estudios universitarios en España ha sido de 65.581 frente a los 56.630 del curso anterior, esto es un 15,8% más. El número de extranjeros

entre los estudiantes de primer y segundo ciclo y grado ha aumentado un 13,7%.

Del total de estudiantes extranjeros el 47,9% son de América Latina y Caribe, el 29,6% de la UE(27), el 8,3% del Norte de África, el 5,9% del Resto de Europa, el 4,6% de Asia y Oceanía, el 2,2% del Resto de África y sólo el 1,5% son de Estados Unidos y Canadá.

El 70% de los estudiantes extranjeros se reparten entre dos ramas: C. Sociales y Jurídicas el 48,1% y en Ingeniería y Arquitectura el 22,4%. La rama que atrae menos estudiantes extranjeros es Ciencias con el 4,4%.

Del total de extranjeros el 70,2% tiene 30 o menos años, 19.8% está entre 31 y 40 años y el 10% con más de 40 años.

La Comunidad autónoma que más estudiantes extranjeros recibe en sus universidades presenciales es Cataluña con el 7,3% del total, seguida de Madrid con el 5,8%, dos de los tres sistemas universitarios más numerosos. Andalucía, sin embargo, que es una de las comunidades con más estudiantes matriculados, se sitúa por debajo de la media española en cuanto a estudiantes extranjeros en sus aulas.

Sin embargo, y a pesar del importante crecimiento que se está produciendo en cuanto a estudiantes extranjeros, todavía el Sistema Universitario Español se encuentra alejado del resto de países de su entorno.

El programa de movilidad temporal internacional más importante en España es Erasmus. El número de universitarios españoles que han participado en ese programa ha crecido de forma continuada en los últimos 20 años: En el curso 1988-89 participaron 1.138 estudiantes, en el curso 2008-09 han participado 25.909 estudiantes.

La comunidad autónoma de Madrid es a la que acuden más estudiantes Erasmus, 4.413 en total, el 1,7% de los estudiantes en universidades madrileñas son Erasmus. Le sigue en número Andalucía con 4.143, y sin embargo se encuentra por debajo de la media en cuanto a estudiantes extranjeros en sus aulas.

2.3 Funcionamiento de la facultad

La universidad es una institución educativa particularmente compleja y difícil de comprender para quien comienza en ella sus estudios. De hecho, no es extraño que muchos estudiantes de los últimos cursos desconozcan que la universidad se "autogobierna". En efecto, la universidad ha sido dotada de autonomía por la Constitución Española y tiene la capacidad de gestionar sus recursos, de organizarse y de dotarse de órganos de representación, dando lugar a multitud de posibilidades.

Para entender la estructura de cualquier universidad pública española, hay que tener en cuenta cómo se organiza la docencia a través de los centros y de los departamentos, cuáles son los órganos de gobierno y de representación, el modo en que se articulan los servicios que prestan las universidades y cómo se facilita la participación democrática de los miembros de la comunidad universitaria.

También es importante saber que dentro de esa comunidad conviven tres colectivos; Personal Docente e Investigador (PDI), Personal de Administración y Servicios (PAS), y estudiantes.

En todos estos órganos, los estudiantes cuentan con representantes que defienden sus intereses. Uno de los cauces para que los estudiantes participen en la vida universitaria es a través de las asociaciones de estudiantes

universitarios. Existen algunas agrupaciones de carácter meramente cultural, social o deportivo, mientras que otras toman un cariz más relacionado con la representación y la participación estudiantil.

Habitualmente cada facultad o escuela universitaria suele tener una o varias asociaciones que intentan resolver problemas específicos relacionados con la titulación que cursan, con actividades de ocio y cultura o tienen un carácter reivindicativo. Aunque también hay asociaciones que funcionan a nivel nacional como es el caso de la Federación de Jóvenes Investigadores, la Federación de Asociaciones de estudiantes de Centros y Universidades, la Coalición de Estudiantes o la Federación Española de Ingeniería Sin Fronteras.

Su papel en las universidades no está al margen de las propias instituciones y prueba de ello es que las asociaciones suelen beneficiarse de ayudas y subvenciones para financiar sus proyectos. Además de las asociaciones existen otros órganos de representación con carácter oficial también formados por estudiantes. Se trata de:

- El Consejo de Estudiantes (cuya denominación varía) es un órgano colegiado cuya función general es la de representar a los alumnos en el seno de la comunidad universitaria. Los Consejos de Estudiantes se caracterizan además por llevar a cabo numerosas actividades culturales y deportivas, presentar exposiciones, desarrollar iniciativas y por servir de punto de información para el alumnado.
- Las Delegaciones de Alumnos son otro de los órganos que representan a los alumnos en el marco de la universidad. En la mayoría de las universidades, cada Facultad tiene su propia delegación, que se encarga de representar a sus alumnos, si bien es cierto que en otras muchas universidades existe una Delegación bajo la que se agrupan todos estos colectivos.

Dentro del equipo de gobierno de la universidad y con independencia de la propia representación estudiantil, existen órganos que se ocupan de los estudiantes en diferentes ámbitos de la vida universitaria. Dos de ellos son el defensor universitario y los Vicerrectorados de Alumnos.

- El defensor del universitario, figura que vela por los derechos de los miembros de la comunidad universitaria, se está implantando en las universidades españolas desde hace unos años, ya que se introdujo por primera vez con la Ley Orgánica de Universidades de 2001. A pesar de que recibe diferentes denominaciones y de que sus competencias y funciones varían de una institución a otra, su objetivo central es común en todas: la defensa de los intereses de todos aquellos que forman parte de la universidad. Es, sin embargo, y probablemente debido a su reciente implantación, un órgano poco conocido. En este sentido, se ha creado una página dedicada a los Defensores, en la que se ofrece información actualizada sobre estos cargos y se pone a disposición del usuario documentación relacionada.
- Otro de los órganos de gobierno de la universidad que les puede ser útil a los alumnos es el Vicerrectorado de Alumnado. Presente en casi todas las Universidades españolas, realiza funciones relacionadas con las asociaciones estudiantiles, ofrece información sobre actividades y recursos de información, representación estudiantil.

Según el Ministerio de Educación del Gobierno de España en su Estudio de Oferta, Demanda y Matrícula de nuevo ingreso en las Universidades Públicas y Privadas.

Curso 2009-10:

El curso 2009-2010 es especialmente significativo por una serie de circunstancias que se han dado, que creemos oportuno tener en cuenta para

una mejor comprensión, incluso explicación en el capítulo empírico, como veremos posteriormente, sino incluso para una visión más prospectiva y de futuro.

En este curso se ha producido un importante incremento de matrícula de nuevo ingreso, que ha alcanzado el 11,3% respecto al curso anterior. En las universidades públicas se ha producido un crecimiento del 11,9% y en las privadas del 6,7%. El aumento en las universidades presenciales ha sido del 5,7% (5,6% presenciales públicas y 6.1% presenciales privadas) y en las universidades no presenciales del 33,4%, especialmente significativo en el caso de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), en la que la matrícula de nuevo ingreso ha crecido un 37,7%, lo que se traduce en casi 20.000 estudiantes más de nuevo ingreso.

Por ramas, el incremento se concentra en Artes y Humanidades (creciendo un 36,1%) y Ciencias de la Salud (un 66,6%). Sin embargo, estos resultados pueden estar sesgados por el efecto del Grado en Psicología de la UNED que está clasificado en la rama de Ciencias de la Salud, mientras que su Licenciatura de Psicología se clasifica en la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas.

En el curso 2009- 2010 el 47,8% de los estudiantes de nuevo ingreso ha accedido a un Grado. La mayor celeridad en la adaptación se ha producido en la rama de Ciencias de la Salud, ya que el 71,1% de los estudiantes que han comenzado a cursar un estudio de esta rama en el curso 2009- 2010 se han matriculado en un Grado; le sigue Artes y Humanidades con el 68,4% de estudiantes de nuevo ingreso adaptados. En cambio, en la rama de Enseñanzas Técnicas sólo el 27,2% de los estudiantes que han entrado este último curso se han matriculado en un Grado del EEES

Si realizamos un análisis por Comunidades Autónomas, la implantación del EEES se está produciendo de forma dispar entre las diferentes Comunidades

Autónomas. La adaptación media de la matrícula y de la oferta en las universidades públicas presenciales se ha situado en el 42,5% y el 40,8% respectivamente. Sin embargo, la adaptación en algunas comunidades ronda el 80% (Baleares, Extremadura y Murcia) mientras que en otras apenas alcanza el 20% (Asturias, Navarra, Castilla y León y Cantabria). En el País Vasco no se han implantado todavía Grados. Estos resultados no están relacionados con la dimensión del sistema en cada Comunidad Autónoma, pues, mientras que Madrid y Cataluña que son dos de las comunidades con mayor tamaño han conseguido adaptar entre el 60%- 70% de su oferta, otras comunidades con un volumen elevado de estudiantes como Andalucía o Comunidad Valenciana tienen una adaptación de oferta y de matrícula de nuevo ingreso inferior al 30%.

Cuando se habla de tamaño del sistema de cada Comunidad Autónoma, es necesario realizar el ejercicio de vincular la oferta de plazas de cada comunidad con la población entre 17 y 20 años, que es la que se encuentra en edad teórica de acceso a la universidad. Así, se analiza la distribución, en porcentaje, de la oferta de plazas de cada comunidad con la distribución de la población entre 17 y 20 años. En términos generales se observa una adecuación entre el porcentaje de plazas que se ofrecen en cada comunidad y la población en edad teórica de acceso a la universidad. Así, las comunidades con mayor tamaño de sus sistemas universitarios se corresponden con las que alcanzan mayor volumen de población entre 17 y 20 años. Es significativo el caso de algunas comunidades en las que la distribución de la oferta se sitúa por debajo de lo que les correspondería si se tiene en cuenta la distribución de la población, este es el caso de Baleares, Canarias y Castilla La Mancha.

En Andalucía y Madrid el porcentaje de estudiantes de nuevo ingreso respecto al total nacional es claramente superior al porcentaje de población entre 17 y 20 años de esa comunidad autónoma respecto al total nacional.

En el curso 2009-2010 las universidades privadas presenciales han ofertado 487 enseñanzas, de las que 299 son de Grado (61,4%) y 188 de Primer y Segundo Ciclo (38,6%). Tal y como se ha mencionado las universidades privadas, por su facilidad de adaptación, han sido las primeras en adecuar sus estudios universitarios al EEES.

La rama con mayor nivel de adecuación al EEES ha sido Artes y Humanidades con el 81,7% de las enseñanzas ya plenamente adaptadas. Ingeniería y Arquitectura es la rama que más retrasada se encuentra (50%), aunque su proceso de adaptación ha sido mucho más acelerado que en las universidades públicas, en las que en este curso sólo tenían adaptadas el 17,8% de las enseñanzas.

En el curso 2009-2010 las universidades privadas presenciales han matriculado 28.710 estudiantes de nuevo ingreso, de ellos, 18.043, el 62,8%, se matricularon en grados, y 10.667, el 37,2% en enseñanzas de Primer y Segundo Ciclo.

El 51,7% del total de estudiantes matriculados de nuevo ingreso han accedido a un estudio de la rama de C. Sociales y Jurídicas, el 27,2% a C. de la Salud, el 15,8% a Ingeniería y Arquitectura/Enseñanzas Técnicas, el 3,3% en Artes y Humanidades/Humanidades y el 1,9% en Ciencias.

En el presente informe se ha analizado la situación de la oferta, la demanda y la matrícula de nuevo ingreso en el Sistema Universitario Español. Se ha prestado especial atención al grado de adaptación de las universidades al Espacio Europeo de Educación Superior, puesto que el curso 2009-2010 es el segundo en el que se imparten las enseñanzas oficiales de Grado. El curso 2009-2010 es especialmente significativo porque se han producido dos efectos singulares: por un lado, y en términos globales, el crecimiento de la matrícula de nuevo ingreso y por otra parte, el gran esfuerzo que han realizado todas las universidades, tanto públicas como privadas en la implantación de enseñanzas adaptadas al EEES.

Los aspectos más destacados son los siguientes:

- Este curso es especialmente significativo el incremento de matrícula de nuevo ingreso, que ha experimentado un crecimiento total del 11,3% respecto al curso anterior. En las universidades públicas se ha producido un incremento del 11,9% y en las privadas del 6,7%. El crecimiento en las universidades presenciales ha sido del 5,7% (5,6% presenciales públicas y 6,1% presenciales privadas) y en las universidades no presenciales el crecimiento ha sido del 33,4%, especialmente significativo en el caso de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), en la que la matrícula de nuevo ingreso ha crecido un 37,7%, lo que se traduce en 20.300 estudiantes más de nuevo ingreso.
- En el curso 2009-2010 se imparten 3.098 enseñanzas, de las que 1.298 son Grados, esto significa que el 41,9% de las enseñanzas universitarias están ya adaptadas al EEES. En apenas un curso el porcentaje de enseñanzas adaptadas se ha multiplicado por 10, puesto que en el curso 2008-09 se impartieron 3.113 enseñanzas, de las que sólo 163 fueron Grados, sólo el 5,2% de las enseñanzas estaban adaptadas al Espacio Europeo de Educación Superior.
- La adaptación no ha sido similar en universidades públicas y privadas: en las universidades públicas el 37,9% de las enseñanzas están adaptadas al EEES, mientras que en las privadas, que tienen una mayor capacidad de adaptación y un menor volumen de enseñanzas (el 15% del total del sistema), se alcanza el 62% de enseñanzas adaptadas al EEES.
- Por ramas se aprecia que las Técnicas son las que están llevando un proceso de cambio más tardío ya que sólo el 22,6% de las enseñanzas están adaptadas. El resto de ramas alcanzan unos porcentajes de

adecuación muy superiores: Ciencias Sociales y Jurídicas el 44,3%, Artes y Humanidades el 55,2%, Ciencias el 50,6% y Ciencias de la Salud el 60,7%.

- En el curso 2009-2010 el 47,8% de los estudiantes de nuevo ingreso ha accedido a un Grado, mientras que en el curso anterior sólo lo hicieron el 4,9 de los estudiantes que ingresaron en la universidad. La mayor celeridad en la adaptación se ha producido en la rama de Ciencias de la Salud, ya que el 71,1% de los estudiantes que han accedido a esta rama en el curso 2009-2010 se han matriculado en un Grado; le sigue Artes y Humanidades con el 68,4% de estudiantes de nuevo ingreso adaptados. En cambio, en las Técnicas sólo el 27,2% de los estudiantes que han entrado este último curso se han matriculado en un Grado del EEES.
- En las enseñanzas de Grado, el escenario parece mejorar respecto al que se presenta en Primer y Segundo Ciclo. Así, el porcentaje de enseñanzas de Grado con pocos estudiantes matriculados es muy inferior al de Primer y Segundo Ciclo: sólo el 2% tiene menos de 10 estudiantes de nuevo ingreso, el 13,3% no supera los 30 estudiantes (la mitad que para las enseñanzas de Primer y Segundo Ciclo) y el 52,2% ha matriculado más de 75 estudiantes de nuevo ingreso, diez puntos más que en Primer y Segundo Ciclo. Se confirma que las nuevas enseñanzas de Grado tienen una mayor aceptación.
- En las Universidades públicas presenciales la oferta de plazas del curso 2009-2010 ha permanecido prácticamente invariable respecto a la del curso anterior: 257.665 plazas ofertadas de Primer y Segundo Ciclo y de Grado, de las que el 59,2%, (152.599) son de Primer y Segundo Ciclo y el 40,7% (105.066) son de Grado. En el curso 2008- 2009 la oferta de plazas de Grado fue el 3,2% del total (8.198) y las de Primer y Segundo Ciclo el 96,8% (249.487). Una vez más se pone de manifiesto el gran esfuerzo de adaptación que han realizado las universidades españolas, en este caso las públicas presenciales. Esto ha supuesto que el número de estudiantes de

nuevo ingreso matriculados en Grado pase de 7.751 alumnos a 100.154 en este curso.

- En los estudios de Grado el ajuste entre matrícula de nuevo ingreso y oferta es mucho mejor que en los estudios de Primer y Segundo Ciclo. Así, la ratio de cobertura matrícula/oferta en Grado se sitúa en el 95% mientras que en Primer y Segundo Ciclo se sitúa en el 89%, seis puntos por debajo.
- La implantación del EEES se está produciendo de forma dispar entre las diferentes Comunidades Autónomas. La adaptación media en las universidades públicas presenciales de la matrícula y de la oferta se ha situado en el 42,5% y el 40,8% respectivamente. Sin embargo, la adaptación en algunas comunidades ronda el 80% (Baleares, Extremadura y Murcia) mientras que en otras apenas se alcanza el 20% (Asturias, Navarra, Castilla y León y Cantabria). En el País Vasco no se han implantado todavía Grados. Estos resultados no están relacionados con la dimensión del sistema en cada Comunidad Autónoma, pues, mientras que Madrid y Cataluña, que son dos de las comunidades con mayor tamaño, han conseguido adaptar entre el 60% y el 70% de su oferta y su matrícula de nuevo ingreso, otras comunidades con un volumen de estudiantes elevado como Andalucía o la Comunidad Valenciana tienen una adaptación de oferta y de matrícula de nuevo ingreso inferior al 30%.
- En el curso 2009-2010 las universidades privadas presenciales han matriculado 28.710 estudiantes de nuevo ingreso, de ellos, 18.043, el 62,8%, se matricularon en grados, y 10.667, el 37,2% en enseñanzas de Primer y Segundo Ciclo.
- El 51,7% del total de estudiantes matriculados de nuevo ingreso han accedido a un estudio de la rama de C. Sociales y Jurídicas, el 27,2% a C.

de la Salud, el 15,8% a Ingeniería y Arquitectura/Enseñanzas Técnicas, el 3,3% en Artes y Humanidades/Humanidades y el 1,9% en Ciencias.

- La matrícula de nuevo ingreso en universidades no presenciales ha experimentado un importante crecimiento este curso, seis veces superior al de las universidades presenciales (5,7% en U. presenciales y 33,4% en no presenciales). El crecimiento más importante se ha producido en la UNED, un 37,7%, única universidad pública no presencial, puesto que en el resto de universidades no presenciales, todas ellas privadas, el incremento ha sido del 8,3%.
- A pesar del incremento en el número de universidades privadas no presenciales, el grueso de los estudiantes de nuevo ingreso en estudios no presenciales se localiza en la UNED, con más del 88% de ellos.
- Cabe también destacar el esfuerzo realizado por la UNED en cuanto a adaptación al EEES que ha pasado de no ofertar ningún Grado en el curso anterior (2008- 2009) a ofertar 13 Grados en el 2009- 2010, y todos ellos con un elevado número de estudiantes de nuevo ingreso matriculados. Especial atención merece la nueva impartición del Grado en Psicología (en la rama de Ciencias de la Salud) en la UNED, con más de 12.000 alumnos de nuevo ingreso.

Este complejo mundo estructural es el que se encuentra el estudiante novel al ingresar en la Universidad para su formación superior, presentándosele un abanico de situaciones nuevas y desconocidas para él, requiriéndose su adaptación y manejo de las demandas, siendo por ello vivido como una fuente de estrés.

Capítulo 3. Estrés en estudiantes universitarios.

3.1 Concepto de estrés y sus características.

“El hombre moderno debe aprender a controlar y manejar su estrés o se verá abocado al fracaso, la enfermedad y la muerte.”

Hans Selye

ESTRÉS se deriva del griego stringere, que significa provocar tensión. La palabra se usa por primera vez en un sentido no técnico en el siglo XIV para referirse a las dificultades, luchas, adversidad o aflicción (Ivancevich 1989). A finales del siglo XVII, un prominente físico-biólogo, Robert Hooke (citado por Lazarus 2000) contribuyó significativamente formulando un análisis de la ingeniería sobre el estrés. Contempló la cuestión práctica del modo en que deberían diseñarse las estructuras creadas por el hombre, tales como los puentes, para soportar cargas pesadas sin derrumbarse. A partir de entonces, durante muchos años, se emplearon en textos en inglés numerosas variantes de la misma, como stress, stresse, strest, e inclusive straisse.

A mediados del siglo XIX el Fisiólogo francés Claude Bernard (Bernard, 1,858) sugirió que los cambios externos en el ambiente pueden perturbar al organismo, y que era esencial que éste, a fin de mantener el propio ajuste frente a tales cambios, alcanzara la estabilidad de milieu interieur (medio interior). Este puede ser una de las primeras consecuencias potenciales de

disfunción, provocadas por el rompimiento del equilibrio en el organismo, o de someterse al estrés.

Sobre 1920, el fisiólogo estadounidense Walter Cannon (Cannon, 1923) enfocó su investigación hacia las reacciones específicas, esenciales para mantener el equilibrio interno en situaciones de emergencia, en realidad se enfrentó a lo que, previa evolución, se habría de convertir en el concepto actual de estrés.

Estrés del inglés stress, según la Real Academia de la Lengua Española es la tensión provocada por situaciones agobiantes que originan reacciones psicosomáticas o trastornos psicológicos a veces graves. El término estrés proviene de la física, refiriéndose a la presión que ejerce un cuerpo sobre otro, siendo aquel que más presión recibe el que puede destrozarse ó deformarse. Adoptado posteriormente por la psicología, abarca el conjunto de síntomas psicofisiológico antes mencionado, y también conocidos como síndrome general de adaptación.

Hans Seyle (Seyle, 1936, 1956), en los años 30 observó que todos los enfermos, independientemente de la enfermedad que padecieran, presentaban síntomas comunes: cansancio, pérdida del apetito, bajada de peso y astenia, entre otras. Por ello, Seyle llamó a este conjunto de síntomas el síndrome de estar enfermo. Publicó "The stress of Live". Concluyó que no solamente los agentes físicos nocivos actuando directamente sobre el organismo animal son productores de estrés, sino que además, en el caso del hombre, las demandas de carácter social y las amenazas del entorno del individuo que requieren de capacidad de adaptación, provocan el trastorno del estrés. A partir de ahí, el estrés ha involucrado en su estudio la participación de varias disciplinas médicas, biológicas y psicológicas con la aplicación de tecnologías diversas y avanzadas.

Hans Seyle definió el estrés ante la Organización Mundial de la Salud como: "la respuesta no específica del organismo a cualquier demanda del exterior". El término proveniente del idioma inglés ha sido incorporado rápidamente a todos los idiomas.

Se identificaron entonces las siguientes tres fases en el modo de producción del estrés:

1) Reacción de Alarma:

El organismo, amenazado por las circunstancias se altera fisiológicamente por la activación de una serie de glándulas, especialmente en el hipotálamo y la hipófisis ubicadas en la parte inferior del cerebro, y por las glándulas suprarrenales localizadas sobre los riñones en la zona posterior de la cavidad abdominal.

El cerebro, al detectar la amenaza o riesgo, estimula al hipotálamo quien produce "factores liberadores" que constituyen sustancias específicas que actúan como mensajeros para zonas corporales también específicas. Una de estas sustancias es la hormona denominada A.C.T.H. (Adrenal Cortico Trophic Hormone) que funciona como un mensajero fisiológico que viaja por el torrente sanguíneo hasta la corteza de la glándula suprarrenal, quien bajo el influjo de tal mensaje produce la cortisona u otras hormonas llamadas corticoides.

A su vez otro mensaje, por la vía nerviosa desde el hipotálamo hasta la médula suprarrenal, activa la secreción de adrenalina. Estas hormonas son las responsables de las reacciones orgánicas en toda la economía corporal.

El estrés puede llegar a ser nocivo para las personas, no sólo por su intensidad, o su frecuencia, sino también por su ausencia o disminución, ya

que un cierto grado de activación es imprescindible para mantener nuestro organismo en estado de alerta.

2) Estado de Resistencia:

Cuando un individuo es sometido en forma prolongada a la amenaza de agentes lesivos físicos, químicos, biológicos o sociales el organismo si bien prosigue su adaptación a dichas demandas de manera progresiva, puede ocurrir que disminuyan sus capacidades de respuesta debido a la fatiga que se produce en las glándulas, por el estrés. Durante esta fase suele ocurrir un equilibrio dinámico u homeostasis entre el medio ambiente interno y externo del individuo.

Si el organismo tiene la capacidad para resistir mucho tiempo, no hay problema alguno, en caso contrario sin duda avanzará a la fase siguiente.

3) Fase de Agotamiento:

La disminución progresiva del organismo frente a una situación de estrés prolongado conduce a un estado de gran deterioro con pérdida importante de las capacidades fisiológicas y con ello sobreviene la fase de agotamiento en la cual el sujeto suele sucumbir ante las demandas pues se reducen al mínimo sus capacidades de adaptación e interrelación con el medio.

La principal crítica que se le ha formulado a Selye desde la Psicología, es el haberse centrado exclusivamente en las respuestas fisiológicas, sin tener en cuenta que los efectos de los estresores están mediados por factores psicológicos, como la percepción subjetiva del carácter nocivo o amenazante del estresor. Posteriormente, frente a los intentos de definir el estrés centrándose, bien en los estímulos inductores, o bien en las respuestas inducidas, algunos psicólogos han ofrecido soluciones integradoras, en las que se considera dentro

del término estrés, tanto los estímulos que producen reacciones de estrés, como las propias reacciones y los diversos procesos que median dicha interacción. Estas teorías, desarrolladas principalmente por Lazarus y sus colaboradores (Lazarus y Folkman, 1986), son conocidos como teorías interactivas o transaccionales del estrés, y son las que han recibido mayor apoyo hoy en día.

Todos los individuos se enfrentan al estrés de una manera u otra, a diario. El estrés es la respuesta a la tensión que se soporta habitualmente en las actividades diarias. Lo primero a destacar del estrés, como indica, Palmero (1998; 1998b) es su cotidianeidad, podemos decir perfectamente que se convive con el estrés.

El estrés es considerado como un proceso psicológico ante una exigencia del organismo, frente a la cual éste activa un mecanismo de emergencia. Dicho mecanismo consistente en una activación psicofisiológica que permite recoger más y mejor información, procesarla e interpretarla rápida y eficientemente, permitiendo que el organismo responda a la demanda (Fernandez-Abascal, 1999). Se puede considerar pues, como un proceso adaptativo que requiere de dinamismo funcional y puede ser causa de acontecimientos positivos y negativos, cuyo objetivo es la supervivencia. Generando condiciones negativas para la persona, sólo cuando presenta determinadas condiciones.

El estrés, al igual que otros constructos de interés para la psicología como pueden ser el aprendizaje o la motivación, no es directamente observable, lo que dificulta su definición. Contrariamente a lo que se cree de él, no existe una variable única, vinculada al entorno o a la persona, ni un acontecimiento anterior, ni resultados que puedan, en sí mismos, representar el estrés (Lazarus, DeLongis, Folkman y Gruen, 1985).

Ivancevich (Ivancevich, 2006) describe que existen muchas maneras de definir estrés. En su mayoría caen en una de estas tres categorías: las definiciones basadas en los estímulos, las fundamentadas en las respuestas, y las centradas en el concepto estímulo-respuesta.

1. Definición basada en los estímulos: "Estrés es la fuerza o estímulo que actúa sobre el individuo y que da lugar a una respuesta de tensión, en la cual la tensión es sinónimo de presión o, en sentido físico de deformación". Los llamados estresores o factores estresantes son las situaciones desencadenantes del estrés y pueden ser cualquier estímulo, externo o interno (tanto físico, químico, acústico o somático como sociocultural) que, de manera directa o indirecta, propicie la desestabilización en el equilibrio dinámico del organismo.

Una parte importante del esfuerzo que se ha realizado para el estudio y comprensión del estrés, se ha centrado en determinar y clasificar los diferentes desencadenantes de este proceso. La revisión de los principales tipos de estresores que se han utilizado para estudiar el estrés, nos proporciona una primera aproximación al estudio de sus condiciones desencadenantes, y nos muestra la existencia de ocho grandes categorías de estresores:

- situaciones que fuerzan a procesar información rápidamente
- estímulos ambientales dañinos
- percepciones de amenaza
- alteración de las funciones fisiológicas (enfermedades, adicciones, etc.)
- aislamiento y confinamiento
- bloqueos en nuestros intereses
- presión grupal
- frustración

2. Definición basada en la respuesta: "Estrés es la respuesta fisiológica o psicológica que manifiesta un individuo ante el estresor ambiental, en la cual el estresor puede consistir en un evento externo o en una situación, ambos potencialmente dañinos".

Cabe la posibilidad de realizar diferentes clasificaciones sobre los desencadenantes del estrés en función de criterios meramente descriptivos; por ejemplo, la que propusieron Lazarus y Folkman (Lazarus y Folkman, 1984), para quienes el 'estrés psicológico es una relación particular entre el individuo y el entorno (que es evaluado por el individuo como amenazante o desbordante de sus recursos y que pone en peligro su bienestar). Por eso se ha tendido a clasificarlos por el tipo de cambios que producen en las condiciones de vida. Conviene hablar, entonces, de cuatro tipos de acontecimientos estresantes:

- Los estresores únicos: hacen referencia a cataclismos y cambios drásticos en las condiciones del entorno de vida de las personas y que, habitualmente, afectan a un gran número de ellas.
- Los estresores múltiples: afectan sólo a una persona o a un pequeño grupo de ellas, y se corresponden con cambios significativos y de transcendencia vital para las personas.
- Los estresores cotidianos: se refieren al cúmulo de molestias, imprevistos y alteraciones en las pequeñas rutinas cotidianas.
- Los estresores biogénicos: son mecanismos físicos y químicos que disparan directamente la respuesta de estrés sin la mediación de los procesos psicológicos.

Igualmente en función de su duración, podemos clasificar a los estresores como agudos o crónicos. En el caso de los estresores agudos se hace referencia a los estresores que se producen puntualmente en la vida de

las personas durante un periodo limitado de tiempo, como puede ser un accidente de tráfico, problemas familiares concretos, un despido, etc.

Por otro lado, los estresores crónicos se caracterizan por ser temporalmente duraderos y persistentes en su efecto sobre las personas. Entre ellos, se han descrito el cuidado de enfermos de Alzheimer, padecer cáncer (Gold, Makowski, Valdimarsdottir y Bovbjerg, 2003), la muerte de un familiar cercano (Kessler, Sonnega, Bromet, Hughes y Nelson, 1995), una guerra (Kessler et al., 1995), el bajo estatus socioeconómico (Kunz- Ebrecht, Kirschbaum, Marmot y Steptoe, 2003; Kunz-Ebrecht, Kirschbaum y Steptoe, 2004a), los problemas económicos (José, Van Oers, Van de Miheen, Garretsen y Mackenbach, 2000) o algunos estresores laborales (Matthews y Gump, 2002).

Cada vez se ha reconocido como más deseable el acercamiento entre las distintas formas de estudiar el estrés, y en algunas investigaciones se han empezado a utilizar dos fases: una en un contexto real y otra en el laboratorio.

Lazarus y Cohen (Lazarus y Cohen, 1977), atendiendo al alcance de la situación, diferenciaron tres tipos de acontecimientos estresores:

- a. Cambios mayores que afectan a un gran número de personas, que son considerados como estresantes de forma universal y situados fuera de nuestro control (desastres naturales, guerras, encarcelamiento, etc.).
- b. Cambios mayores que afectan a sólo un grupo no numeroso de personas. Aquí se incluirían lo que algunos autores han denominado "acontecimientos vitales", como son las situaciones que resultarían amenazantes para la mayoría de personas, por ejemplo, el fallecimiento de un ser querido, o la pérdida de un empleo y que varían en función de la cultura, el país o el entorno social (Labrador, 1992a; Martinez-Selva, 1995).

- c. Los estresores diarios son ese cúmulo de pequeñas cosas que pueden alterarnos o perturbarnos en un momento dado. Aunque estos acontecimientos o estímulos sean experiencias menos dramáticas en intensidad que los cambios mayores, son, por el contrario, mucho más frecuentes y quizá por ello, más importantes en el fenómeno de adaptación al medio y de conservación de la propia salud.

Estos estresores, además pueden estar presentes de manera aguda o crónica.

3. Definición basada en el concepto estímulo-respuesta: "Estrés es una consecuencia de la interacción de los estímulos ambientales y la respuesta idiosincrásica del individuo. La naturaleza idiosincrásica de la respuesta está en función de los procesos psicológicos que intervienen, y que son parte constitutiva del individuo, por ejemplo, las diferencias individuales".

Adicional a las categorías anteriores, Ivancevich (Ivancevich, 2006) incluye una definición de estrés desde el punto de vista funcional, en la cual considera el estrés como "una respuesta adaptativa, mediada por las características individuales y/o procesos psicológicos, la cual es a la vez consecuencia de alguna acción, de una situación o un evento externo que plantea a la persona especiales demandas físicas y /o psicológicas".

La tradicional clasificación de las definiciones de estrés (estrés como estímulo, como respuesta o como relación individuo-ambiente), propuesta sin apenas diferencias por diversos autores (Fernández-Abascal, 1997; Gutiérrez, G, 2000; Lazarus, 2000; Lazarus y Folkman, 1986; Reeve, 1994), nos puede servir para revisar someramente los principales enfoques de estudio del estrés psicosocial y los factores o dimensiones del fenómeno que cada una de ellas subraya. Según Peiró, J.M. y Salvador, A. (Peiró, J.M. y Salvador, A. 1993) la dificultad básica al identificar las principales subescalas de estrés: estrés como

estímulo, respuesta ó como sistema de procesamiento, es que estas tres subescalas interactúan entre sí.

El estrés es nocivo cuando aparece como un respuesta individual ante ciertas demandas situacionales o de su contexto que no es capaz de afrontar bien por carencia de recursos o falta de habilidad para usarlos eficazmente, manifestando entonces desequilibrio psicofisiológico.

Buendía (Buendía, 1993) considera el estrés como resultado de la evaluación que el individuo realiza de las demandas a las que está sometido, de forma que idénticas situaciones de tensión o amenaza son evaluadas y percibidas de forma diferente por distintas personas y sus reacciones son también diferentes de manera significativa. Aparecen diversas variables subjetivas e interpretativas en los modelos explicativos del estrés Lawton, Moss, Kleban, Glicksman y Rovine (Lawton, M. P.; Kleban, M. H.; Moss, M.; Rovine, M. y Glicksman, A.; 1991). Se define la evaluación del estrés, como todas las evaluaciones y reevaluaciones cognitivas y afectivas del estresor potencial y de la eficacia de sus esfuerzos de afrontamiento Lawton et als. (Lawton, Kleban, Moss, Rovine, Glicksman, 1989). Por lo tanto, el estrés es un proceso psicológico y una experiencia personalizada.

Los recursos tanto internos como externos, afectan al afrontamiento de acontecimientos estresantes, siendo importantes, no sólo tener muchos, sino habilidad para aplicarlos ante las demandas del entorno. Inherentemente ningún proceso de afrontamiento es mejor o peor, bueno o malo para todas las situaciones. Un recurso o estrategia de afrontamiento es útil para hacer frente dependiendo de la persona, tipo de situación y condiciones en que tiene lugar (Bueno y Navarro, 2004). Una estrategia es útil para una persona en un momento dado y no útil para otra persona en la misma situación o ni para la misma persona en idéntica situación en otro momento.

Lazarus (Lazarus, 1993), en su teoría sobre el estrés, introduce el concepto de valoración o autoevaluación, para designar el proceso de evaluación cognitiva que los individuos llevan a cabo, en las situaciones de estrés. Refiere la estimación de las implicaciones sobre el propio bienestar personal de los distintos hechos y circunstancias de la vida diaria. En esta evaluación hay dos características personales que influyen: los compromisos y las creencias (Lazarus y Folkman 1986).

El cómo evalúe la persona las demandas percibidas y sus recursos para afrontarlas y usarlas como activadores eficaces de su conducta darán la clave del estrés. Habría que considerar diferentes componentes en el proceso del estrés: los estresores primarios o desencadenantes, la evaluación primaria, la evaluación de recursos y estrategias de afrontamiento y la respuesta de estrés. Las fuentes de estrés, estresores primarios, representan las demandas percibidas de la situación y/o del contexto, refiriendo pues la carga subjetiva percibida por el individuo.

En la evaluación primaria, según Lazarus y Folkman (Lazarus y Folkman, 1986) los estresores afectan en función de la relevancia de sus metas, el tipo de estas y de si la situación es valorada para el bienestar subjetivo como beneficiosa, neutral o negativa. Reflejando la evaluación beneficiosa un valoración positiva para el bienestar personal; la neutral es irrelevante, las demandas no suponen desafíos o retos y sus consecuencias no presentan interés; y en la negativa se refleja una valoración estresante, la demanda aparece como un reto, amenaza, posible daño o pérdida.

La evaluación secundaria, es decir de los recursos de afrontamiento aparecen las habilidades y competencias que posee el individuo para enfrentarse a las demandas derivadas de la situación. Representando la valoración que el individuo hace de las posibilidades de responder con éxito a las demandas percibidas. Personas, expuestas a estresores aparentemente

equivalentes se afectan de formas distintas; esta variabilidad de resultados es explicada por los mediadores, que pueden modificar las consecuencias del estresor (Pearlin, Mullan, Semple y Skaff, 1990). Considerando dos grupos de variables mediadoras: recursos personales y recursos sociales.

Tras la valoración de la situación, el individuo puede iniciar una serie de acciones de afrontamiento encaminadas a su manejo. Cuando las condiciones estresantes se consideran modificables, con posibilidades de control de la persona, el manejo está centrado en el problema; si las condiciones se valoran no modificables el manejo se centra en las emociones (Folkman, 1984; Folkman, Lazarus, Dunkel-Schetter, DeLongis y Gruen, 1986a; Lazarus y Folkman, 1987).

El estrés no es ni una emoción ni un motivo (Fernandez-Abascal, 2003), pero mantiene una estrecha relación tanto con la motivación como con la emoción, puede considerarse como un proceso motivacional de emergencia, principal generador de emociones de toda la actividad humana.

Algunos autores han sugerido que se considere ó reserve el término estrés para denominar un área o campo de estudio que abarca temas y problemas muy relacionados entre sí, y que dentro de dicha área se manejen preferentemente otros conceptos, como los de "estímulo estresor", "respuesta psicofisiológica de estrés", "efectos del estrés", etc., que delimitan mejor los distintos factores o variables que intervienen en el fenómeno (Labrador y Crespo, 1993; Lazarus, 1966, 2000). Hay autores (Muñoz 2004) que defienden que más que discrepancias entre diferentes teorías sobre el tema, lo que si aparece es diferente énfasis entre los grupos de variables del proceso del estrés.

En el mismo sentido unificador Sandín (Sandín, 1999) considera el estrés como un proceso, el cual incluye diversos componentes relevantes como la evaluación cognitiva, las respuestas fisiológicas y emocionales, el afrontamiento

o factores moduladores, tanto personales como sociales. Indica que el estrés es un proceso de siete etapas, en el que están involucradas diferentes variables. El modelo presenta en primer lugar las demandas psicosociales, que corresponden a los estresores tanto ambientales como psicosociales, en un segundo momento se considera la evaluación cognitiva, que se refiere a la valoración que hace el individuo con respecto a la situación, este componente del modelo de Sandín corresponde a la definición de estrés propuesta por Lazarus y Folkman (Lazarus y Folkman, 1987). Posterior a la evaluación cognitiva se presenta en el modelo la respuesta de estrés, que incluye respuestas tanto fisiológicas como emocionales y conductuales (afrontamiento), producto de la valoración de la situación como estresante o no. Los esfuerzos cognitivos o conductuales que el sujeto pone en práctica para hacer frente a las demandas estresantes se refieren a las estrategias de afrontamiento.

Esta es en realidad la última etapa del proceso de estrés; posterior a esta etapa, se incluyen en el modelo procesual del estrés tanto las variables sociales como las disposicionales, debido a la evidencia reciente sobre la relación de estas variables con los procesos asociados al estrés. Y por último, el estatus de salud, que es el resultado del proceso de estrés y dependerá de lo que suceda en las etapas anteriores. En síntesis, este modelo procesual de Sandín considera los estresores, es decir la parte ambiental del estrés, los procesos cognitivos, las respuestas fisiológicas y conductuales, sin olvidar otros aspectos relacionados al proceso de estrés. (González y Landero 2006).

Tomando como base el modelo propuesto por Sandín (Sandín, 1995, 1999) y haciendo énfasis en el Estrés Percibido y las respuestas psicosomáticas, presentan un modelo que es base para las investigaciones orientadas al estudio del estrés y sus consecuencias, tanto a nivel emocional, conductual o fisiológico. En el modelo explicativo del estrés y los síntomas psicosomáticos de González y Landero (González y Landero, 2006), se explica que ante los estresores (diarios, recientes, crónicos o la combinación de estos), la persona

puede o no percibir estrés dependiendo de la valoración que hace de sus recursos (ejemplo: autoestima y autoeficacia), la valoración del apoyo con que cuenta (ejemplo: apoyo social percibido) y de la situación (como amenazante, de desafío o de daño/perdida); además, se considera que las variables sociodemográficas puedan ser un factor relacionado al estrés percibido y a los síntomas psicósomáticos.

Una vez que el sujeto percibe algún nivel de estrés se pueden presentar respuestas a nivel emocional (por ejemplo depresión), conductual (estrategias de afrontamiento) y fisiológico (síntomas psicósomáticos como: dolor de estómago, espalda, brazos, piernas, cabeza, pecho, vértigos, falta de aire, estreñimiento, indigestión, entre otros). Por último, se plantean relaciones directas de algunas variables con los síntomas psicósomáticos, que han sido comprobadas por estudios empíricos (autoestima y estrés; apoyo social y estrés; depresión y síntomas; ansiedad y síntomas). Este Modelo explicativo del estrés y los síntomas psicósomáticos, ha sido sometido a evaluación empírica por González, M.T. y Landero, a través de ecuaciones estructurales (González, y Landero, 2007).

En este proceso del estrés y en todos los modelos explicativos mencionados, se incluyen las emociones, Lazarus (Lazarus, 2000) considera que el estrés es interdependiente con las emociones; es decir, si hay estrés debe haber emociones y en algunos casos, esta relación es a la inversa, es decir, cuando las emociones están presentes a menudo también se produce el estrés.

Sandín se refiere a las circunstancias que requieren un ajuste por parte de los individuos debido fundamentalmente por cambios en su entorno, como cambios vitales o eventos vitales. La investigación de los mismos no se centra en un hecho concreto, sino en la acumulación de varios sucesos ocurridos en los últimos años, conocida como estrés reciente, según Sandin (Sandin, 2003). Se diferencian de otros estresores sociales más duraderos y recurrentes

definidos como estrés crónico; relacionados con los principales roles sociales, como problemas de pareja, relaciones entre padres e hijos, etc. pudiendo considerarse, estos últimos como estrés de rol.

Últimamente, también está siendo muy investigado el denominado estrés diario o sucesos menores; suelen ser más frecuentes y menos llamativos que los sucesos mayores, por lo que inducen un menor grado de compensación, pero pueden constituir mayores fuentes de estrés que los sucesos vitales. Incluso algunos autores sostienen que el estrés diario es el que mejor predice la perturbación de la salud. (Zautra, Guarnaccia, Reich y Dohrenwend, 1988. Citado en Sandín, 2003).

A todo el panorama, ya bastante denso hay que añadir que cada población puede tener estresores específicos. (Moreno-Jimenez, B y Peñacoba, C.; 1999) Es por ello que sus mediciones deben hacerse en base a cuestionarios auto informados, diseñados específicamente para cada grupo.

En la adolescencia y juventud, el estrés se produce por los numerosos cambios cognoscitivos, sociales, psicológicos y biológicos que tienen lugar durante la transición de la infancia a la adultez. Por consiguiente, la mayoría de sucesos estresantes para ellos, guarda estrecha relación con tareas del desarrollo específicas de la edad. Para conocer la percepción del estrés en la etapa, es importante considerar estresores específicos y utilizar instrumentos específicos para la edad.

Si bien se ha demostrado que más del 80% de los estresores de los jóvenes son estresores menores, la mayoría de estudios se ha centrado en el impacto de acontecimientos críticos de la vida. No obstante, los estresores menores han mostrado un mayor impacto en el bienestar de los mismos Seiffge-Krenke (Seiffge-Krenke, 1995), en un estudio con 1107 jóvenes pertenecientes a Alemania, Perú y Paquistán al analizar las semejanzas y

diferencias culturales en la percepción del estrés de estresores menores en siete dominios de problemas típicos de la edad, obtuvo que el nivel general de estrés no fue diferente entre los jóvenes de los tres países, lo que sustenta la teoría de que en todas las culturas se experimenta un mismo nivel total de estrés. El análisis de los ítems arrojó diferencias culturales más marcadas a nivel de ítems que de escala. Comprobó que el grado de las diferencias culturales depende en gran medida del dominio de problema. Por consiguiente, se encontraron diferencias culturales en ciertos dominios de problemas únicamente, lo que indica la importancia del análisis específico para cada problema.

3.2 Los conceptos ansiedad y estrés

Según el Diccionario de la Real Academia Española (vigésima primera edición), el término ansiedad proviene del latín *anxietas*, refiriendo un estado de agitación, inquietud o zozobra del ánimo, y suponiendo una de las sensaciones más frecuentes del ser humano, siendo ésta una emoción complicada y displacértela que se manifiesta mediante una tensión emocional acompañada de un correlato somático (Ayuso, 1988). En general, el término ansiedad hace referencia a la combinación de distintas manifestaciones físicas y mentales que no son atribuibles a peligros reales, sino que se manifiestan ya sea en forma de crisis o bien como un estado persistente y difuso, pudiendo llegar al pánico; no obstante, pueden estar presentes otras características neuróticas tales como síntomas obsesivos o histéricos que no dominan el cuadro clínico.

La ansiedad alude a un estado de agitación e inquietud desagradable caracterizado por la anticipación del peligro, el predominio de síntomas psíquicos y la sensación de catástrofe o de peligro inminente, es decir, la combinación entre síntomas cognitivos y fisiológicos, manifestando una

reacción de sobresalto, donde el individuo trata de buscar una solución al peligro, por lo que el fenómeno es percibido con total nitidez.

En 1985 dos psicólogos norteamericanos, Husain y Jack Maser (Husain y Maser, 1987) afirman que la década de los años ochenta pasaría a la historia como la década de la ansiedad, y es a partir de entonces cuando la misma pasa a ocupar un lugar preferente que perdura hasta nuestros días. En esta época, las neurosis de ansiedad se caracterizó por una preocupación exagerada que llega hasta el pánico y va acompañada a menudo por síntomas somáticos.

La ansiedad tiene una función muy importante relacionada con la supervivencia junto con el miedo, la ira, la tristeza y la felicidad.

Según la Asociación Americana de Psiquiatría (1994), la ansiedad fóbica se ha definido como una reacción excesiva o irracional a una situación particular.

En definitiva, la ansiedad se ha visto como una reacción emocional consistente en sentimientos de tensión, aprensión, nerviosismo y preocupación que se acompañan por la activación del sistema nervioso autónomo simpático; ésta es anticipatoria, teniendo un valor funcional y utilidad biológica (Sandín y Chorot, 1995). Por último, las manifestaciones cognitivas pueden ir desde una leve preocupación hasta el pánico, pudiendo en sus formas graves implicar la convicción de un destino inminente (el fin del mundo o la muerte), preocupación por lo desconocido o temor de perder el control sobre las funciones corporales. Las manifestaciones conductuales implican la evitación de situaciones inductoras de ansiedad, mientras que los cambios somáticos incluyen la respiración entrecortada, sequedad de boca, manos y pies fríos, micción frecuente, mareos, palpitaciones cardíacas, elevación de la presión sanguínea, aumento de transpiración, tensión muscular e indigestión (Sue, 1996). En definitiva, la ansiedad se refiere a una respuesta a un peligro

indefinido, confuso o imaginario; ésta se caracteriza por la tirantez, inquietud y un sentido de desamparo. El individuo ansioso anticipa una desgracia, dando como resultado ciertas manifestaciones clínicas particulares, como sudoración, tensión muscular, quejidos, pulso acelerado, respiración entrecortada, indigestión, diarrea, disfunción sexual, entre otras.

El abordaje de la ansiedad ha tenido un proceso paulatino y complejo, empezando por la filosofía existencial, pasando por el psicoanálisis de Freud para llegar a tener múltiples conceptualizaciones conductuales, cognitivas y cognitivo-conductuales. Actualmente, las teorías que dan una explicación sólida del término son las referentes a la ansiedad- estado y ansiedad-rasgo. (Sierra, Ortega, Ihab Zubeidat, 2003)

Tras esta introducción sobre el concepto ansiedad, lo que nos interesa del mismo es aclarar que nuestro estudio versa sobre el estrés y no la ansiedad, dejando claro la diferencia conceptual entre ambos. Los términos ansiedad y estrés han sido usados como sinónimos y conceptos diferentes (Endler, 1988).

A pesar de la confusión terminológica y conceptual entre ansiedad y estrés, las investigaciones sobre ambos han sido de forma independiente y paralela. Mientras las investigaciones sobre la ansiedad se centraba en los procesos cognitivos de identificación e interpretación de los estímulos, en la conducta de evitación y sus efectos sobre rendimiento en tareas cognitivas (Eysenk, 1992); las investigaciones sobre estrés lo hacían sobre las condiciones ambientales, la respuesta fisiológica al estrés y sus efectos sobre salud y bienestar del individuo (Goldberger y Breznitz 1993)

Lazarus profundiza en la relación entre estrés y la emoción, concluyendo " Los tres conceptos, estrés, emoción y manejo, están juntos y constituyen una unidad conceptual, donde la emoción es el concepto superordinado porque incluye al estrés y al manejo" (Lazarus, 2000, pág. 49).

Fernandez-Abascal (Fernandez-Abascal, 2003, págs. 963-1018) defiende que la diferencia entre ansiedad y estrés radica en que el estrés carece de tono afectivo que viene dado por la emoción movilizadora, apareciendo entonces un tono afectivo positivo o negativo, según la situación sea valorada como desafío o amenaza; en cambio la ansiedad siempre tiene un tono afectivo negativo, producto de una valoración negativa, ligada a una percepción de peligro o daño. Manteniendo por tanto, que se diferencian en la respuesta de afrontamiento desencadenada, mientras el estrés sería proactivo, con una amplia gama de recursos de afrontamiento, la ansiedad conduce a un afrontamiento emocional y con escasas alternativas de respuesta. Sosteniendo que la respuesta desencadenada por ambos, presenta diferentes características cuando se dan niveles bajos y moderados de activación y con diferencia en la secuencia temporal; en el estrés aparecen primero los efectos psicofisiológicos y en la ansiedad, los efectos cognitivos. Cuando la activación llega a niveles extremos, el patrón de respuesta es similar.

3.3 Estrés en estudiantes universitarios

Los tipos de estrés pueden ser también clasificados, tomando como base la fuente del estrés, en términos de Orlandini "el tema traumático", en ese sentido se puede hablar del estrés amoroso y marital, del estrés sexual, del estrés familiar, del estrés por duelo, del estrés médico, del estrés ocupacional, del estrés académico, del estrés militar y del estrés por tortura y encarcelamiento (Orlandini, 1999). Con base en esa tipología y su consecuente criterio de clasificación, podemos afirmar que el estrés académico es aquel en que sus fuentes se encuentran básicamente en el ámbito escolar.

Definido el estrés académico como aquél que se produce relacionado con el ámbito educativo, en términos estrictos, éste podría afectar tanto a profesores, como a alumnos, incluso, dentro de éstos, podría afectar en

cualquier nivel educativo. Uno de los sistemas organizacionales donde el ser humano se encuentra inmerso, por períodos de tiempo prolongados, es el constituido por las instituciones educativas. El inicio de la escolarización y su posterior desarrollo, sin olvidar el tránsito de un nivel educativo a otro, suelen ser eventos estresantes para el ser humano que en ese momento juega el rol de alumno.

Para los adultos emergentes, y dentro de estos los alumnos universitarios noveles, una de las fuentes de estrés, es el estrés académico. Estando interesados, en principio, en el conocimiento de aquellas situaciones que lo producen, así como, en qué medida. En la determinación del estrés académico resulta, en primera instancia, relevante este grupo de estudiantes, ya que se encuentran con la necesidad de establecer cambios para adaptarse al nuevo entorno o, hablando en términos de Santacreu (Santacreu, 1991, Págs.3-20), al nuevo ecosistema.

La entrada en la Universidad, es considerada por Fisher (1986), por los cambios que supone, un conjunto de situaciones altamente estresantes debido a que el individuo puede experimentar, aunque sólo sea transitoriamente, una falta de control sobre el nuevo ambiente, potencialmente generador de estrés.

Se han desarrollado incluso, programas preventivos encaminados a ayudar a los estudiantes en el periodo de transición del nivel pre-universitario a universitario, y que este periodo de cambios, le fuera lo más positivo posible (Pozo y Hernández, 1997, págs112-136).

Solamente existe un modelo, de carácter conceptual, sobre el estrés académico (Barraza, 2006, págs.110-129). La información generada empíricamente presenta problemas estructurales: la escasa información empírica existente se presenta dispersa, sin organización y sin continuidad; esta situación es ocasionada por la presencia de múltiples conceptualizaciones e instrumentos de medición.

El modelo sistémico cognoscitivista (Barraza, 2006) se fundamenta en la Teoría General de Sistemas (Bertalanffy, 1991) y en el Modelo Transaccional del Estrés (Lazarus, 2000 y Lazarus y Folkman, 1986). Sus hipótesis constitutivas son las siguientes:

1.-Hipótesis de los componentes sistémicos-procesuales del estrés académico.

En el presente modelo se realiza un distanciamiento de la definición clásica de sistema que pone el énfasis en la estructura, y en consecuencia en los subsistemas, para centrar la atención en la definición de sistema abierto que conduce a la idea de un proceso relacional entre el sistema y su entorno. En ese sentido, los componentes sistémicos-procesuales del estrés académico responderían al continuo flujo de entrada (input) y salida (output) al que está expuesto todo sistema para alcanzar su equilibrio.

En el caso específico del estrés académico ese flujo se puede ilustrar de la siguiente manera: el alumno se ve sometido, en contextos escolares, a una serie de demandas que, tras ser valoradas como estresores (input), provocan un desequilibrio sistémico (situación estresante) que se manifiesta en una serie de síntomas (indicadores del desequilibrio) que obliga al alumno a realizar acciones de afrontamiento (output).

Esta aproximación conduce a reconocer tres componentes sistémico-procesuales del estrés académico: estímulos estresores (input), síntomas (indicadores del desequilibrio sistémico) y estrategias de afrontamiento (output).

2.-Hipótesis del estrés académico como estado psicológico

Normalmente la idea del estrés como respuesta adaptativa de la persona a su entorno, solía estar asociada a un antepasado nuestro huyendo para

salvarse de ser devorado, conduce a reconocer al estresor como una entidad objetiva que tiene vida independientemente de la percepción de la persona y que regularmente se presenta como una amenaza a la integridad vital de la persona, sin embargo, las características de las sociedades modernas hacen cada vez más improbable que el hombre común se enfrente de manera regular a este tipo de situaciones, tornándose la mayoría de las veces en situaciones excepcionales.

Recordemos (anteriormente habíamos tratado algo) que este tipo de estresores, o acontecimientos vitales, son denominados por algunos autores como estresores mayores (Cruz y Vargas, 2001), tienen una presencia objetiva que no depende de la percepción del sujeto y su repercusión hacia la persona es siempre negativa. Su calidad de estresores está asociada al grado de impredecibilidad e incontrolabilidad que poseen (Amigo, 2000).

Existe otro tipo de estresores, que no tienen presencia objetiva independiente de la percepción de la persona, esto es, los acontecimientos, o prácticas, no son por sí mismos estímulos estresores, sino que es la persona, con su valoración, la que los constituye en estresores. Este segundo tipo de estresores son denominados estresores menores (Cruz y Vargas, 2001) y al depender de la valoración de cada persona inevitablemente varían de una persona a otra.

Una vez hecha esta distinción nos interesa saber qué tipo de estresores están presentes en el estrés académico.

En la escala de acontecimientos vitales de Rahe y Holmes (Amigo, 2000) se pueden identificar situaciones propias del estrés académico, entre ellas podemos destacar:

- Comienzo o final de la escolarización
- Cambio de escuela

A estas dos situaciones que se constituyen en estímulos estresores mayores me permitiría agregar una tercera que es la evaluación, siempre y cuando esta ponga en riesgo el estatus de alumno de la persona y lo conduzca al fracaso escolar, en otras palabras, me refiero a aquellas evaluaciones donde el alumno se juega su promoción del grado escolar o su permanencia en la institución y no a aquellas evaluaciones de fase, de módulo o de mes, cuyos resultados se acumularían a otros.

Además de estos estresores mayores, hay otros tipos de estresores menores, presentes en el estrés académico. En el caso del estrés académico, Barraza (2003) así como, Hernández, Polo y Pozo (1996) proponen un conjunto de estresores que podrían ser un primer paso para identificar a aquellos que propiamente pertenecen al estrés académico (Ver Tabla 2)

Barraza (2003)	Polo, Hernández y Poza (1996)
<ul style="list-style-type: none"> • Competitividad grupal 	<ul style="list-style-type: none"> • Realización de un examen
<ul style="list-style-type: none"> • Sobrecargas de tareas 	<ul style="list-style-type: none"> • Exposición de trabajos en clase
<ul style="list-style-type: none"> • Exceso de responsabilidad 	<ul style="list-style-type: none"> • Intervención en el aula (responder a una pregunta del profesor, realizar preguntas, participar en coloquios, etc.)
<ul style="list-style-type: none"> • Interrupciones del trabajo 	<ul style="list-style-type: none"> • Subir al despacho del profesor en horas de tutorías.
<ul style="list-style-type: none"> • Ambiente físico desagradable 	<ul style="list-style-type: none"> • Sobrecarga académica (excesivo número de créditos, trabajos obligatorios, etc.)
<ul style="list-style-type: none"> • Falta de incentivos 	<ul style="list-style-type: none"> • Masificación de las aulas.
<ul style="list-style-type: none"> • Tiempo limitado para hacer el trabajo 	<ul style="list-style-type: none"> • Falta de tiempo para poder cumplir con las actividades académicas.
<ul style="list-style-type: none"> • Problemas o conflictos con los asesores 	<ul style="list-style-type: none"> • Competitividad entre compañeros.
<ul style="list-style-type: none"> • Problemas o conflictos con tus compañeros 	<ul style="list-style-type: none"> • Realización de trabajos obligatorios para aprobar las asignaturas (búsqueda de material necesario, redactar el trabajo, etc.)
<ul style="list-style-type: none"> • Las evaluaciones 	<ul style="list-style-type: none"> • La tarea de estudio
<ul style="list-style-type: none"> • Tipo de trabajo que se pide 	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajar en grupo

Tabla 2: Cuadro comparativo: Barraza y Polo (2003), Hernández y Poza (1996), elaborado en Barraza (2006).

Como se puede observar en dicho cuadro, la mayoría de los estresores del estrés académico son menores (hassles), ya que se constituyen en estresores debido, esencialmente, a la valoración cognitiva (appraisal) que realiza la persona, por lo que una misma situación (ejemplo exposición de trabajos en clase) puede o no ser considerada un estímulo estresor por cada uno de los alumnos. Esta situación nos permite afirmar que el estrés académico es un estado básicamente psicológico.

Por otra parte, existen trabajos, como el de Muñoz (1999), que demuestran la existencia de estrés en las poblaciones universitarias, alcanzando mayores niveles en los primeros cursos y en los períodos

inmediatamente anteriores a los exámenes y siendo menor en los últimos. En esta línea, Martín Monzón (2007, págs. 87-99) en un estudio sobre estrés, llevado a cabo con cuarenta estudiantes de la Universidad de Sevilla matriculados en 4º curso y pertenecientes a cuatro facultades: Psicología, Filología Hispánica, Filología Inglesa y Ciencias Económicas. Midió dicho estrés en dos momentos temporales que diferían en la proximidad a la fecha de los exámenes: período sin exámenes (marzo) y período con exámenes (junio) los resultados mostraron un aumento en el nivel de estrés de los universitarios durante el período de exámenes.

Hay estudios que indican que el estrés académico no debe unirse exclusivamente a la realización de exámenes. Fisher (1986).

Incluso estudios que concluyen la necesidad de constatar cómo son las situaciones relacionadas con la sobrecarga académica y la falta de tiempo las que provocan un mayor nivel de estrés por encima incluso de las situaciones de evaluación. Ello, creemos, es confirmatorio del llamado Modelo de Control o mejor dicho de la falta del mismo (Fisher, 1986) en el sentido de que la sensación de no poder abarcar todo lo que han de hacer acentuará la sensación de falta de control (Polo, Hernández y Poza, 1996)

Por otro lado, en la bibliografía destacan como estresores académicos más importantes las notas finales, el excesivo trabajo para casa, los exámenes y el estudiar para los mismos. Varios autores (Celiset al., 2001, Carlotto et al., 2005) han coincidido en identificar estos mismos principales estresores.

Respecto al método de evaluación en estos estudios, en general se obtienen los datos empleando cuestionarios (Barraza, 2005), inventarios (Polo et al. 1996) o escalas (Viñas y Caparrós, 2000) en la variedad de auto información. Quizás la diversidad de instrumentos, no es más que reflejo de la multiplicidad de formas para analizar el estrés Académico.

En un apartado de este trabajo pasaremos a realizar una breve descripción de los más conocidos.

Dutta, Pyles y Miederhoff (2005) llevaron a cabo una revisión de la literatura existente, con un proceso de búsqueda bibliográfica amplia y el registro de Investigación en Enfermería; identificaron los artículos sobre estrés, sus causas y síntomas psiquiátricos, como consecuencia del mismo, en las disciplinas de medicina, odontología, enfermería y carreras paramédicas; como resultados de esta revisión bibliográfica obtuvo que los estudiantes de medicina dental, seguidos de los de enfermería presentan mayor incidencia de estrés durante su formación. Por otra parte, parecía haber una falta de evidencia del estrés en los alumnos de farmacia.

En base a la bibliografía existente y anteriormente comentada, podemos resumir que los estresores académicos:

- en su mayoría son menores Barraza (2003) Polo, Hernández y Poza (1996): realización de exámenes, sobrecarga de trabajo, falta de incentivos, los exámenes, falta de tiempo, etc.
- es mayor en los primeros cursos y en periodos anteriores a los exámenes Muñoz (1999)
- algunos estresores académicos se identifican con acontecimientos vitales: cambio de centro y nivel de estudios Holmes y Rahe (1967)
- identificados como principales las notas finales, excesivo trabajo en casa, los exámenes, y el estudio para los mismos Celiset als., (2001), Carlottoet als. (2005).
- varían de una titulación a otra, Dutta et als. (2005)

Pero en el alumno, además de los académicos confluyen otros estresores no menos importantes, y necesarios de tener en cuenta. Sobre la naturaleza y

origen de los estresores, en los últimos años se discute de forma separada la importancia de tres fuentes de estrés sociales (Sandín, 2003):

- sucesos vitales, cambios agudos que requieren reajustes drásticos durante periodos cortos de tiempo;
- estrés del rol, demandas que requieren reajustes durante periodos prolongados de tiempo
- y por último, el estrés de la vida diaria, pequeños eventos, sucesos que requieren reajustes diarios.

A tener en cuenta que todos ellos se interrelacionan e influyen mutuamente. Así por ejemplo, una separación matrimonial, equivaldría a un suceso vital, por su elevado impacto; pero dicha separación nos puede representar durante un periodo de tiempo más o menos prolongado, un cumulo de sucesos imprevistos en nuestra vida diaria, como atender demandas del coche, dificultades financieras, realizar tareas de compras, limpieza del hogar, etc.

Algunos autores, como Pearlin (Pearlin , 1989) desde el ámbito de la sociología, han sugerido que aunque todo cambio es potencialmente dañino porque requiere algún reajuste, esto hay que aceptarlo con ciertas reservas, ya que el cambiar es una característica normal en cualquier nivel social y de edad. Parece existir evidencia de que no es el cambio en sí, sino la cualidad del cambio lo que hace que este llegue a afectar o no. Coincidiendo con Holmes y Rahe (1967), en considerar que los cambios que son indeseables, rápidos, inesperados e incontrolados parecen ser más dañinos que los deseados, esperados, habituales y controlados.

3.4 Repercusiones del estrés

Las implicaciones que para el propio bienestar personal pueden tener los distintos hechos y circunstancias a los que se enfrentan diariamente, varían, como hemos comentado anteriormente de un individuo a otro. Ya en 1986, Lazarus y Folkman, determinaron que había dos características personales que influían de manera significativa en esta evaluación: sus compromisos y creencias.

Los compromisos inciden en cómo el individuo afronta las situaciones que puedan dañarle, amenazarle o desafiarle, modelan su sensibilidad hacia los estímulos y, lo que es más importante, definen las áreas de significado y, por consiguiente, determinan cuáles son los encuentros significativos para su bienestar.

Diversos trabajos, entre ellos el de Cabanach (Cabanach, R.; Rodríguez, S.; Valle, A. Piñeiro, I. y Millán, P.; 2008 a), parecen poner de manifiesto que existen diferencias en las relaciones entre las diferentes orientaciones a metas y la percepción de estresores, la respuesta de estrés y las estrategias de afrontamiento. Concretamente, se ha constatado que son las metas de evitación del rendimiento las que mantienen una relación positiva tanto con la percepción de estresores como con los niveles autoinformados de malestar físico y psicológico. Sus resultados sugieren que la preocupación por evitar parecer ante los demás como poco competente puede reducir el empleo de estrategias de afrontamiento activo para el manejo de situaciones problemáticas.

Resulta razonable suponer que muchas de las demandas, conflictos, actividades y eventos implicados en la vida académica provoquen estrés, y que dicho estrés repercuta negativamente en la salud, el bienestar y el propio rendimiento de los estudiantes (Muñoz, 2004).

A diferencia de lo que ocurre en otros campos de estudio del estrés psicosocial, existen pocas investigaciones que aborden de forma específica y rigurosa el impacto que el sistema educativo puede llegar a tener sobre los estudiantes, y, en especial, sobre los estudiantes universitarios.

Sabiendo que debemos tener en cuenta lo anterior, considerando que el nivel de estrés influye en el individuo (Stephoe 2000), sus efectos se manifiestan en cuatro ámbitos diferentes: el fisiológico, el conductual, la experiencia subjetiva y la función cognitiva.

Los efectos fisiológicos del estrés incluyen alteraciones neuroendocrinas, del sistema nervioso autónomo y de la función inmune.

Hay muchos estudios que han demostrado la influencia en la respuesta inmunitaria, de situaciones estresantes. Dentro de los estresores académicos, los exámenes, por ser potencialmente estresantes y limitados en el tiempo, es una de las situaciones académicas más estudiadas.

Dentro de la influencia de los estresores académicos, ha sido muy estudiada la influencia de los mismos sobre la respuesta inmune, mencionamos:

- Halvorsen y Vasend, 1987; Gloger, S.; Puente, S.; Arias, P.; Fischman, P.; Caldumbide, I.; Gonzalez, R.; Quiroz, J.; Echevarria, O.; y Ramirez, R. (1997). Disminución de la proliferación linfocitaria en respuesta a mitógenos.
- Matalka, P. y Sidki, Ahmed. 1998: Disminución del recuento de linfocitos totales.
- Glaser et al., 1986: Disminución del número y actividad de las NK.
- Glaser et al., 1985: Disminución del recuento de linfocitos T totales.

- Glaser et al., 1991: Disminución de la producción de interleucina-2.
- McClelland, D.C.; Ross, G. y Patel, V., 1985: Disminución de la Ig. A salivar.
- Glaser et al., 1993: Disminución de la respuesta a un antígeno específico, como el Virus de Epstein Barr.
- Glaser et al., 1985, 1987, 1991: Aumento del títulos de Anticuerpos a virus del herpes simple tipo 1, el Virus de Epstein Barr y Citomegalovirus.
- Maes M.; Song, C.; y Lin, A. 1998: Aumento de la producción de TNF-alpha, IL-6, IL-1Ra, IFN-gamma e IL-10.

Mencionar al respecto, que también aparecen en la bibliografía algunos estudios que presentan resultados contradictorios; por ejemplo Halvorsen et al. (1987) deducía que había un aumento en el porcentaje de monocitos y Matalka (1998), no encontró cambios significativos.

Los cambios generados por el estrés pueden ser considerados como efecto a corto o a largo plazo. Según Muñoz (2004), la incidencia del estrés académico en la salud física y mental ha sido, la más estudiada y sobre la que, en consecuencia, existe una mayor cantidad de datos empíricos, existiendo una enorme variedad de efectos somáticos, psicológicos o conductuales que, en muchas ocasiones, son difíciles de separar.

Los efectos a corto plazo del estrés académico podrían agruparse en físicos, psicológicos y conductuales:

1. Dentro de los efectos físicos se han señalado el agotamiento físico, especialmente al levantarse o al final de la jornada (falta de energía, cansancio, fatiga, sensación de no descansar bien...) y los trastornos del sueño (sueño inquieto, insomnio, insomnio tardío, despertar sobresaltado....).

2. Dentro de los efectos psicológicos, las emociones negativas (ansiedad, cambios en el estado emocional, enfado, irritabilidad, hostilidad....) y los pensamientos negativos sobre uno mismo (sentimiento de fracaso, creencias de fracaso, sentimiento de inutilidad, pensamientos obsesivos....).
3. Dentro de los efectos conductuales se han descrito ciertos hábitos nocivos para la salud (consumo de tabaco, ingesta de alcohol, ingesta de bebidas con cafeína, alteraciones en la ingesta de alimentos....).

Aunque muchas de ellas son también detectables a corto plazo, podemos estimar como consecuencias más duraderas del estrés académico los estados de depresión y preocupación, el malestar general, los cambios en el autoconcepto y la autoestima, en las relaciones interpersonales (hostilidad, irritabilidad, conductas antisociales, pérdida de apetito sexual...), los síntomas de burnout y de enfermedad física, la demanda de asistencia médica y psicológica, el consumo de fármacos y de drogas, etc.



SPICUM
servicio de publicaciones

Capítulo 4. Medición del estrés en estudiantes universitarios.

4.1 Instrumentos de medición del estrés en universitarios.

Anteriormente hemos comentado la existencia de varios instrumentos de medición de estrés, a continuación pasamos a describir alguno de ellos, hallados en nuestra búsqueda bibliográfica, para conocimiento y base de defensa del elegido por nosotros.

EL INVENTARIO DE ESTRÉS ACADÉMICO (I.E.A.) (Hernández et als., 1996) diseñado específicamente para la evaluación del estrés académico en universitarios. Tiene capacidad discriminativa en cuanto a la detección de diferentes situaciones académicas que provocan un mayor nivel de estrés en estudiantes universitarios, en cuanto al tipo de manifestaciones o respuestas de estrés que se asocian a cada situación y si dichas manifestaciones son las mismas en todas las situaciones o si predomina más algún componente de respuesta (cognitivo, fisiológico o conductual) que otro en función de la situación a la que se enfrentan y en cuanto a la existencia de diferencias, tanto en las situaciones generadoras de estrés como en las respuestas experimentadas ante tales situaciones, entre los estudiantes noveles y los experimentados.

La existencia de tales diferencias en el sentido de un mayor nivel de estrés en los universitarios más noveles le lleva a confirmar la tesis de la

influencia del modelo de control y de la incidencia de la transición en lo que tiene que ver con la falta de competencias y. por tanto, de control para hacer frente al nuevo entorno, superado con el paso de los años en la Universidad.

El I.E.A, incluye once situaciones potencialmente generadoras de estrés en los estudiantes dentro del ámbito académico: Realización de un examen, exposición de trabajos en clase, intervención en el aula (responder a una pregunta del profesor, realizar preguntas, participar en coloquios, etc.), subir al despacho del profesor en horas de tutorías, sobrecarga académica (excesivo número de créditos, trabajos obligatorios, etc.) masificación de las aulas, falta de tiempo para poder cumplir con las actividades académicas, competitividad entre compañeros, realización de trabajos obligatorios para aprobar la asignatura (búsqueda del material necesario, redactar el trabajo, etc.), la tarea de estudio, trabajar en grupo.

Cada una de estas situaciones es valorada en una escala del 1 al 5según el grado de estrés que dicha situación le genera.

En dicho cuestionario se recoge, además, información de los tres niveles de respuesta del organismo, en situaciones de estrés: el fisiológico, cognitivo y motor.

No es específico para alumnos de 1º curso y sólo mide estrés académico.

Inventario Sisco del Estrés Académico

Elaborado por Arturo Barraza Macías, de la Universidad Pedagógica de Durango, Méjico (Barraza, 2006).

Inventario para ser auto administrado, con una duración aproximada de 10 minutos. Compuesto por 31 ítems:

- Un ítem de filtro, dicotómico (si-no), determinante de si el encuestado es candidato para el cumplimiento o no del cuestionario.
- Un ítem, tipo Lickert, para identificar la intensidad del estrés académico.
- Ocho ítems, tipo Lickert, para identificar con qué frecuencia las demandas del entorno son valoradas como estímulos estresores por el encuestado.
- Quince ítems, tipo Lickert, para identificar con qué frecuencia presenta reacciones al estímulo estresor.
- Seis ítems, tipo Lickert, para identificar la frecuencia con que usa estrategias de afrontamiento.

Su validez está basada en la estructura interna a través de tres procedimientos: análisis factorial, análisis de la consistencia interna y análisis de grupos contrastados.

Obtuvo una confiabilidad por mitades de 0.87 y una confiabilidad en alfa de Cronbach de 0.90.

Este cuestionario sigue no siendo específico para alumnos de 1º curso y centrado sólo en estrés académico.

Inventario

El presente cuestionario tiene como objetivo central reconocer las características del estrés que suele acompañar a los estudiantes de educación media superior, superior y de postgrado durante sus estudios. La sinceridad con que respondan a los cuestionamientos será de gran utilidad para la investigación. La información que se proporcione será totalmente confidencial y solo se manejarán resultados globales. La respuesta a este cuestionario es voluntaria por lo que usted está en su derecho de contestarlo o no contestarlo.

1.- Durante el transcurso de este semestre ¿has tenido momentos de preocupación o nerviosismo?

Sí

No

En caso de seleccionar la alternativa "no", el cuestionario se da por concluido, en el caso de seleccionar la alternativa "sí", pasar a la pregunta número dos y continuar con el resto de las preguntas.

2.- Con la idea de obtener mayor precisión y utilizando una escala del 1 al 5 señala tu nivel de preocupación o nerviosismo, donde (1) es poco y (5) mucho.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

3.- En una escala del (1) al (5) donde (1) es nunca, (2) es rara vez, (3) es algunas veces, (4) es casi siempre y (5) es siempre, señala con qué frecuencia te inquietaron las siguientes situaciones:

	(1) Nunca	(2) Rara vez	(3) Algunas veces	(4) Casi siempre	(5) Siempre
La competencia con los compañeros del grupo					
Sobrecarga de tareas y trabajos escolares					
La personalidad y el carácter del profesor					
Las evaluaciones de los profesores (exámenes, ensayos, trabajos de investigación, etc.)					
El tipo de trabajo que te piden los profesores (consulta de temas, fichas de trabajo, ensayos, mapas conceptuales, etc.)					
No entender los temas que se abordan en la clase					
Participación en clase (responder a preguntas, exposiciones, etc.)					
Tiempo limitado para hacer el trabajo					
Otra _____ (Especifique)					

4.- En una escala del (1) al (5) donde (1) es nunca, (2) es rara vez, (3) es algunas veces, (4) es casi siempre y (5) es siempre, señala con qué frecuencia tuviste las siguientes reacciones físicas, psicológicas y comportamentales cuando estabas preocupado o nervioso.

Reacciones físicas					
	(1) Nunca	(2) Rara vez	(3) Algunas veces	(4) Casi siempre	(5) Siempre
Trastornos en el sueño (insomnio o pesadillas)					
Fatiga crónica (cansancio permanente)					
Dolores de cabeza o migrañas					
Problemas de digestión, dolor abdominal o diarrea					
Rascarse, morderse las uñas, frotarse, etc.					
Somnolencia o mayor necesidad de dormir					
Reacciones psicológicas					
	(1) Nunca	(2) Rara. vez	(3) Algunas veces	(4) Casi siempre	(5) Siempre
Inquietud (incapacidad de relajarse y estar tranquilo)					
Sentimientos de depresión y tristeza(decaído)					
Ansiedad, angustia o desesperación.					
Problemas de concentración					
Sentimiento de agresividad o aumento de irritabilidad					
Reacciones comportamentales					
	(1) Nunca	(2) Rara vez	(3) Algunas veces	(4) Casi siempre	(5) Siempre
Conflictos o tendencia a polemizar o discutir					
Aislamiento de los demás					
Desgano para realizar las labores escolares					
Aumento o reducción del consumo de alimentos					
Otras (especificar)					
	(1) Nunca	(2) Rara. vez	(3) Algunas veces	(4) Casi siempre	(5) Siempre

5.- En una escala del (1) al (5) donde (1) es nunca, (2) es rara vez, (3) es algunas veces, (4) es casi siempre y (5) es siempre, señala con qué frecuencia utilizaste las siguientes estrategias para enfrentar la situación que te causaba la preocupación o el nerviosismo.

	(1) Nunca	(2) Rara vez	(3) Algunas veces	(4) Casi siempre	(5) Siempre
Habilidad asertiva (defender nuestras preferencias ideas o sentimientos sin dañar a otros)					
Elaboración de un plan y ejecución de sus tareas					
Elogios a sí mismo					
La religiosidad (oraciones o asistencia a misa)					
Búsqueda de información sobre la situación					
Ventilación y confidencias (verbalización de la situación)					

Cuestionario de Estrés Académico (CEA)

Elaborado por Cabanach, Valle, Rodríguez y Piñeiro (2008a, 2008b). Este cuestionario está integrado por las siguientes tres escalas: estresores académicos (E-CEA), respuesta de estrés (R-CEA) y estrategias de afrontamiento (A-CEA). Las respuestas a cada uno de los ítems se realizaron sobre una escala de cinco puntos desde "Nunca" (1) hasta "Siempre" (5).

- La Escala de Estresores Académicos (E-CEA) está compuesta por un total de 54 ítems que pretenden medir diferentes situaciones y/o circunstancias del contexto académico que pueden presionar de algún modo al estudiante de manera que éste los valore como un peligro o una amenaza real para su bienestar.

Esta escala está formada por nueve dimensiones, que explican el 67,4% de la varianza total.

El primer factor está constituido por doce ítems referidos a aspectos deficitarios en el proceso de enseñanza desarrollado por los profesores. En el segundo factor, al que se refiere como "sobrecarga del estudiante", agrupa diez ítems relacionados con la percepción de que las demandas académicas resultan excesivas y con la escasez de tiempo para abordarlas. En el tercer factor se integran cinco ítems están relacionados con todo tipo de intervenciones ante los demás (salir a la pizarra, hablar en voz alta en clase, realizar una exposición...). El cuarto factor reúne un total de seis ítems relacionados con un ambiente social percibido como desfavorable para el estudiante ("la falta de apoyo de los compañeros", "la ausencia de un buen ambiente en clase" o "la excesiva competitividad existente en clase". Un quinto factor, está constituido por cinco ítems poner de manifiesto la percepción de "Falta de control sobre el propio rendimiento académico" por parte del estudiante del tipo("No sé qué hacer para que se reconozca mi esfuerzo y trabajo" o "Los resultados obtenidos en los exámenes no reflejan, en absoluto, mi trabajo anterior de preparación, ni el

esfuerzo desarrollado”). El sexto factor, denominado “carencia de valor de los contenidos”, reúne un total de cuatro ítems en los que el estudiante valora el grado de preocupación que le produce que aquello que está estudiando carezca de interés, utilidad futura, valor práctico, etc. El séptimo factor agrupa cinco ítems, muy próximo al quinto, si bien en este caso, más que la falta de control sobre su rendimiento, el estudiante manifiesta sentirse poco competente para hacer frente a las demandas académicas (“no sé cómo hacer bien las cosas” “no creo que pueda lograr los objetivos propuestos”). El octavo factor está constituido por cuatro ítems que hacen referencia a los “exámenes” (hablar sobre ellos, prepararlos, reflexionar sobre su proximidad, etc.). Finalmente, el noveno factor está formado por tres ítems que hacen referencia a la “falta de participación en el propio trabajo académico” (opinar sobre el procedimiento de evaluación o sobre la metodología de enseñanza y elegir materias).

Los valores de los coeficientes de fiabilidad para el total de la escala y para cada uno de los factores, que se midieron con el coeficiente alfa de Cronbach, oscilaron entre 0.79 y 0.96, lo que pone de manifiesto un elevado grado de consistencia tanto para la escala en su conjunto como para cada uno de las dimensiones que la configuran.

No específico para alumnos de 1º curso.

KEZKAK: cuestionario bilingüe de estresores de los estudiantes de enfermería en las prácticas clínicas

Zupiria, Uranga, Alberdi, y Barandiaran, pertenecientes al Departamento Enfermería II de la Escuela Universitaria de Enfermería de Donostia-San Sebastián, elaboraron un cuestionario bilingüe (castellano/euskera) para medir los estresores que tienen los estudiantes de enfermería en las prácticas clínicas. Formado a partir de las ideas recogidas fundamentalmente en reuniones

realizadas con los alumnos, ideas recogidas en cuestionarios para enfermeras hospitalarias y en estudios realizados con estudiantes de enfermería.

En un primer momento 287 estudiantes de enfermería de la Escuela de Enfermería de San Sebastián respondieron a la versión inicial de 55 ítems y al cuestionario STAI (Spielberger, C.D., Gorsuch, R.L. y Lushene, R.E., 1970). de ansiedad. De la primera versión se eliminan aquellos ítems que tienen una correlación ítem-total menor de 0,5. El cuestionario final consta de 41 ítems, el análisis factorial detecta nueve factores, que explican el 64,4% de la varianza: falta de competencia, contacto con el sufrimiento, relación con tutores y compañeros, impotencia e incertidumbre, no control de la relación con el enfermo, implicación emocional, ser dañado en la relación con el enfermo, relación íntima, y la sobrecarga. Realizó mediciones a los 2 y 6 meses y presentaban importantes correlaciones.

Se trata de un cuestionario útil para medir los estresores de los estudiantes de enfermería con respecto a las prácticas clínicas. Creemos que sería interesante probar el cuestionario en otros lugares para comprobar los estresores que se mantienen o difieren dependiendo de las diferencias socioculturales. No hay estudios longitudinales que confirmen la permanencia a lo largo de la carrera de algunos estresores y la disminución de otros.

Este cuestionario es específico para la titulación de Enfermería y el desarrollo de las prácticas de dichos estudiantes.

Escala de eventos vitales: los sucesos de vida (Holmes y Rahe)

Holmes y Rahe (1967) crearon el instrumento «Escala de reajuste social», apoyado en datos empíricos, que intentaba medir los eventos negativos de los acontecimientos estresantes. Examinaron registros médicos de más de 5000 pacientes médicos como una forma de determinar si los eventos estresantes podían llegar a provocar enfermedades. Observaron una correlación

positiva de 0.118 entre sus eventos de la vida y sus enfermedades. Por medio de encuestas intentaron averiguar el valor estresante que una amplia población de sujetos atribuía a una serie de acontecimientos generalmente aceptados como agentes de cambio biográfico.

La escala de reajuste social estaba compuesta por 43 acontecimientos que los sujetos tenían que puntuar tomando como referencia el suceso matrimonio, que recibía el valor inicial de 50.

En la escala obtenida finalmente por estos autores sólo 6 sucesos son superiores al puntaje referencial de matrimonio: muerte de un cónyuge, divorcio, separaciones matrimoniales, encarcelamientos, muerte de un familiar próximo, enfermedad propia. A partir de la escala de reajuste social se ha confeccionado la escala de acontecimientos vitales, también realizada por estos autores.

La escala fue validada y evaluada en diferentes poblaciones dentro de los Estados Unidos (grupos de blancos, hispanos, africanos etc. americanos).

Este cuestionario mide la cantidad de sucesos, intensidad y vivencia de los cambios ocurridos en la vida de una persona durante el último año. Los sucesos vitales recogidos agrupan situaciones tanto positivas (como por ej. ascenso en el trabajo o casarse), como negativas (por ej. muerte de un familiar, situación de violencia física o problemas con amigos). Ha de tenerse en cuenta que la nueva versión incorpora sucesos con alta incidencia entre la población juvenil, como son: problemas con amigos, exámenes o aborto.

Las normas de aplicación señalan que debe indicarse para cada suceso "no" si no le ha sucedido y "sí" en caso de que le haya ocurrido, además, en el caso de que le haya sucedido, existe una escala con una intensidad de 1 a 4 (de menor a mayor intensidad). También, para cada acontecimiento debe de

indicarse la vivencia: hecho negativo “_”, neutro “0” o positivo “+”. Finalmente, la persona señala cuál de todos los sucesos acontecidos ha resultado subjetivamente para él como el más impactante.

El nivel total de estrés vendría dado por la suma total de los ítems con una vivencia negativa, de forma que a medida que aumenta la puntuación se incrementaría el nivel de estrés.

Marque el “SI” en caso de que le haya ocurrido el suceso e indique en una escala de 1 a 4 la intensidad con la que ha vivido dicho suceso.

Además, en el caso de que le haya sucedido, señale si el acontecimiento ha sido vivido, por Ud., como un hecho negativo “-”, neutro “0”, o como positivo “+”.

La escala de estrés psicosocial (Holmes y Rahe)

1	Muerte del cónyuge	100
2	Separación o divorcio	70
3	Proceso judicial o problemas legales graves pudiendo terminar en encarcelamiento	68
4	Muerte de un familiar cercano	65
5	Enfermedad o accidente que requiere guardar cama	55
6	Contraer matrimonio	50
7	Quedarse sin trabajo	47
8	Retiro laboral	45
9	Reconciliación con el cónyuge	45
10	Enfermedad de un miembro de la familia o mejoría marcada de una enfermedad crónica en un miembro de la familia	44
11	Rotura de un noviazgo o relación similar	42
12	Embarazo	40
13	Incorporación de un nuevo miembro a la familia	39
14	Muerte de un amigo	38
15	Cambio brusco de las finanzas familiares (en más o en menos)	38
16	Reajuste en la empresa o conflictividad laboral en la empresa en que trabaja	38
17	Cambio en el tipo de actividad laboral	38
18	Empréstito o hipoteca de más de seis mil euros	38
19	La esposa se queda embarazada	35
20	Cambio radical (en más o en menos) en el número de disputas familiares	35
21	Enamorarse o iniciar una nueva amistad íntima y profunda	34
22	El marido o la esposa pierde su empleo	33
23	Mudanza	32
24	Cambio de lugar de trabajo	31
25	Accidente o situación de violencia física	30
26	Un miembro de la familia deja de vivir en la casa familiar	30
27	La esposa comienza a dejar de trabajar fuera de casa	29
28	Peleas o desacuerdos con vecinos o familiares no residentes en la casa familiar (o desaparición de un estado de conflictividad habitual)	28
29	Éxito personal de gran envergadura	28
30	Exámenes	27
31	Promoción en el trabajo	27
32	Peleas o desacuerdos con colegas y compañeros de trabajo (o desaparición de un estado de conflictividad habitual)	26
33	Reformas en la casa (importantes)	25
34	Deterioro notable de la vivienda o del vecindario	25
35	Cambio en las costumbres personales (de salir, vestir, de estilo de vida, etc.)	24

36	Cambio importante en las horas o condiciones de trabajo	23
37	Cambio en las opiniones religiosas	22
38	Cambio en las opiniones políticas	22
39	Modificaciones en la vida social (en más o en menos) aparte de los posibles cambios en las costumbres o hábitos personales	20
40	Cambio en la manera o duración del sueño	18
41	Cambio en la frecuencia de reuniones familiares	17
42	Cambio en las costumbres alimenticias o apetito	16
43	Vacaciones fuera de casa	15
44	Fiestas de Navidad y Reyes o su equivalente	13
45	Problemas legales menores (incluyendo sanciones de tráfico)	11

Para medir el estrés de acuerdo con la escala de estrés de Holmes y Rahe, el número de "unidades de cambio de vida" que se aplican a los acontecimientos en el último año de la vida de un individuo se suman y el resultado final se dará una estimación aproximada de cómo el estrés afecta la salud.

- La puntuación de 300 +: En riesgo de la enfermedad.
- La puntuación de 150-299 +: El riesgo de la enfermedad es moderada (reducida en un 30% el riesgo de más arriba)
- La puntuación de 150 -: Sólo tienen un riesgo leve de la enfermedad.

A escala modificada también se ha desarrollado para los no adultos. Al igual que en la escala de adultos, los puntos de tensión para los eventos de la vida en el último año se agregan y se compara con la estimación aproximada de cómo el estrés afecta la salud.

Vida de eventos	Vida unidades de cambio
Casarse	95
El embarazo fuera del matrimonio	100
La muerte del padre	100
La adquisición de una deformidad visible	80
El divorcio de los padres	90
La paternidad de un embarazo fuera del matrimonio	70

Pena de cárcel de los padres de más de un año	70
Matrimonial de separación de los padres	69
La muerte de un hermano o hermana	68
Cambio en la aceptación de los compañeros	67
El embarazo de la hermana soltera	64
Descubrimiento de ser un niño adoptado	63
El matrimonio de los padres a padrastro	63
La muerte de un amigo cercano	63
Tener una deformidad congénita visible	62
Las enfermedades graves que requieren hospitalización	58
La falta de un grado en la escuela	56
No hacer una actividad extracurricular	55
La hospitalización de un padre	55
Pena de cárcel de los padres de más de 30 días	53
Romper con su novio o novia	53
A partir de la fecha	51
Suspensión de la escuela	50
Involucrarse con las drogas o el alcohol	50
El nacimiento de un hermano o hermana	50
Aumento de las discusiones entre los padres	47
La pérdida de puestos de trabajo por los padres	46
Logro personal sobresaliente	46
Cambio en la situación financiera de los padres	45
Aceptado en la universidad de su elección	43
Ser un adulto mayor en la escuela secundaria	42
La hospitalización de un hermano	41
El aumento de la ausencia de los padres del hogar	38
Hermano o hermana de salir de casa	37
Además del tercer adulto a la familia	34
Convertirse en miembro de pleno derecho de una iglesia	31
Disminución de argumentos entre los padres	27
Disminución de los argumentos con los padres	26
La madre o el padre de empezar a trabajar	26

- La puntuación de 300 +: En riesgo de la enfermedad.
- La puntuación de 150-299 +: El riesgo de la enfermedad es moderada. (Reducido por 30% el riesgo de arriba)
- La puntuación de 150 -: riesgo leve de la enfermedad.

Incluso la versión adaptada a jóvenes, no es específica para estudiantes, nos sirve como base para el conocimiento de estresores detectados como no académicos.

4.2 Proceso de validación y adaptación transcultural de un cuestionario.

Como ya hemos mencionado anteriormente, en la actualidad la gran producción científica, intensa comunicación e intercambio de conocimientos, nos lleva a un creciente interés por los estudios transculturales, como nos muestra el trabajo de Hambleton (Hambleton, 1996). Conllevando a un acceso del conocimiento obtenido en otros medios y ambientes; una posibilidad de implementación en nuevos ámbitos y poblaciones de estudio, de los resultados obtenidos. Reflejo de ello es el uso de instrumentos de medición, obtenidos en una cultura y medio y su uso en otro diferente al que fue creado.

En 1992 La Comisión Internacional de Tests (ITC) formada por psicólogos representantes de organizaciones internacionales, inician el proyecto de crear las directrices para la traducción y adaptación de un test. En 1999 ya elaboradas al completo, son presentadas en la Conferencia Internacional de Traducción y Adaptación de Test Educativos y Psicológicos en Washington y publicadas. Las directrices que recomienda la ITC, tienen por objeto minimizar errores en todos los campos posibles en el proceso de adaptación de un instrumento. Incluso, debido al gran avance tecnológico, en 2006, la ITC publicó otras directrices para los tests computerizados e internet (The International Commission, 2006).

Los motivos que pueden llevar a la adaptación de un test, de una cultura a otra, son diversos. Por ejemplo: permitir estudios comparativos entre países, que requieren la adaptación de test, ya que test preparados en diferentes países, aún realizándoles en los mismos supuestos, no permitirían comparaciones válidas, porque serían diferentes. Además de otras razones, como, la rapidez, lo práctico y económico que resulta la adaptación de un test, frente a la construcción de uno nuevo en el otro idioma y cultura, hacen que la adaptación transcultural de test sea una práctica cada vez más frecuente (Hambleton R., 1993).

La traducción y adaptación de test para aplicarlos en otro idioma o cultura, se empezó a llevar a cabo en el campo de la psicología, siendo uno de los primeros la escala de Inteligencia para Niños de Binet-Simon en 1905 del francés al inglés en 1916 en la Universidad de Stanford. Hoy día es una práctica frecuente en campos como la medicina, biología, etc.

Con la intención de mostrar similitudes y diferencias culturales se puede usar un test cuya fiabilidad y validez han sido demostradas en un determinado contexto cultural. Siendo necesario para ello no sólo la traducción sino, la adaptación a las diferencias culturales. La obtención de un cuestionario adaptado, es decir, equivalente al original nos permite la medición de un fenómeno similar en otra cultura diferente, pudiendo comparar los resultados obtenidos con el cuestionario original por otros investigadores, con los que obtengamos con el adaptado.

El objetivo de la adaptación de un cuestionario a otra cultura es asegurar la equivalencia lingüística, semántica y cultural con el original y reproducir en la medida de lo posible, las propiedades psicométricas, requiriéndose para ello, llevar a cabo una metodología sistemática, como defienden Serra-Sutton y Herdman (Serra-Sutton, V. y Mike Herdman, M. 2001). El proceso de adaptación transcultural de un instrumento es complejo, siendo recomendable

el seguimiento de directrices prácticas para evitar la aparición de sesgos. Además la comprobación empírica de la validez y de la fiabilidad es fundamental para que un instrumento se considere bien adaptado.

Los métodos utilizados para garantizarnos la equivalencia entre un cuestionario original y adaptado a otro idioma y cultura diferente son el método racional o de criterio, que está relacionado con la traducción del original y el método estadístico o empírico, que está relacionado con el pilotaje, como refiere Hambleton (Hambleton R., 93, Págs.57-68) Y además deben ser aplicados en ese orden, es decir primero el método racional y posteriormente el empírico.

En cuanto al método racional decir que existen dos diseños:

- La traducción directa: un traductor o grupo de traductores, lleva a cabo la traducción del instrumento del idioma original al idioma objetivo y posteriormente otro grupo juzga la equivalencia entre las dos versiones (Hambleton 1993; 1996)
- La traducción inversa, el método más conocido y utilizado: un grupo de traductores lleva a cabo la traducción del instrumento del idioma origen al idioma objetivo, otro grupo de traductores diferente, vuelve a traducir el instrumento al idioma original. Posteriormente se comparan las dos versiones, mientras más similares sean, mayor seguridad de equivalencia.

En cuanto al método estadístico, se suelen emplear tres diseños, con el objeto de determinar la equivalencia entre versiones del mismo instrumento en distinto idioma:

- Pasar a individuos bilingües la versión tanto en el idioma original como en la fuente (idioma en el que es escrito el cuestionario)
- Pasar a individuos monolingües del idioma fuente, la versión original y la traducción inversa.

- Pasar a individuos monolingües del idioma original la versión original y a monolingües en el idioma objetivo (idioma en el que se quiere escribir el cuestionario) la versión adaptada.

En la adaptación de instrumentos, debemos estar pendiente de los posibles sesgos a la hora de realizar comparaciones intergrupales.

Las posibilidades más frecuentes de sesgos, según Muñiz y Hambleton, que nos podemos encontrar son en cuanto al contexto, construcción y adaptación, aplicación e interpretación de los resultados (Muñiz y Hambleton, 1996). Para evitarlos debemos tomar algunas medidas: garantizar que el constructo que queremos estudiar es equiparable en ambas culturas; de la misma forma pero adaptándose a una nueva población, que la aplicación del instrumento no de lugar a la afectación de la validez del mismo y en cuanto a la interpretación de resultados usar los estudios comparativos para comprender la diferencias entre grupos no para establecer comparaciones sin más entre ellos.

En los últimos años, se ha llevado a cabo cierto consenso respecto a la metodología indicada para llevar a cabo el proceso de adaptación, trabajo desarrollado por la Comisión Internacional de las Directrices de Examen de traducción y Adaptación de pruebas (La evidencia recomienda emplear el método de la traducción inversa, y refiere que el seguimiento de directrices de la Comisión Internacional de prueba, minimiza los errores a la hora de adaptar un test. Las publicaciones científicas consideran que el uso de las directrices de la ITC proporciona un gran apoyo en el proceso de traducción y adaptación de un test, aunque recomiendan que en determinados casos algunas directrices sean eliminadas, clarificadas o combinadas (Hambleton, R., 2001).

El seguir los pasos recomendados por la ITC, no obstante, es sólo el punto de partida para considerar un test como adaptado, ya que es imprescindible que se comprueben sus propiedades psicométricas, tales como

validez y fiabilidad, teniendo que ser demostradas empíricamente y en ningún caso asumido del contexto de origen (Muñiz y Hambleton, 1996). La comprobación de las propiedades métricas del instrumento como la fiabilidad a través del alfa de Crombach y el acumulo de evidencia de validez de contenido, tanto interna como externa es lo que nos permitirá obtener un instrumento perfectamente aplicable en un contexto diferente al que fue diseñado.

La metodología de traducción-adaptación de un instrumento se puede resumir en tres fases principales: traducción del instrumento al idioma donde se usará, revisión por expertos y muestras de la población diana y retrotraducción. Las dos últimas fases pueden variar su orden según el grupo de trabajo.

Primera fase: traducción inicial

Se recomienda dos traducciones, llevadas a cabo por dos traductores profesionales o bilingües cuya lengua materna sea aquella a la que va a ir dirigido el cuestionario. Con la idea de cuantificar el grado de adaptación del cuestionario y la identificación de los ítems con posibles problemas de adaptación, se les indica a los traductores que puntúen de 1(mínima) a 10 (máxima) el grado de dificultad de cada ítem. Todo ello para que la traducción tenga no sólo una equivalencia lingüística (palabra a palabra) sino semánticamente (concepto a concepto) y que las expresiones utilizadas sean adecuadas y convenientes, culturalmente.

Una vez obtenida las versiones traducidas, el equipo investigador debe llevar a cabo una revisión de los ítems, instrucciones y respuestas, produciendo la primera versión consensuada. Los ítems se clasificaran según el grado de equivalencia en: ítems sin problema de adaptación, ítems con problemas en algunas palabras o necesidad de adaptación para su uso en el nuevo idioma e ítems sin equivalencia cultural.

Segunda fase: grupos de discusión, entrevistas y panel de expertos

En esta fase se pretende comprobar que se entiende el contenido del instrumento traducido, si su vocabulario es adecuado, y culturalmente los ítems son aplicables. Para ello se usan técnicas cualitativas como grupos de discusión o entrevistas individuales semiestructuradas, con la intención de obtener opinión de los individuos de la población de estudio. Las propuestas generadas en los grupos de discusión o a través de las entrevistas, son valoradas por el grupo de investigación y se elabora una segunda versión consensuada.

Esta, puede ser revisada por un panel de expertos para discutir los ítems con más problemas de adaptación. Con sus comentarios se producen cambios en el cuestionario, que será revisado de nuevo por el equipo de investigación y dará lugar a la tercera versión consensuada.

Tercera fase: retrotraducción al idioma original.

Se recomienda realizar dos retrotraducciones de la tercera versión consensuada, llevada a cabo por traductores cuya lengua materna sea el idioma del cuestionario original. Entendiendo por retrotraducción la traducción de la versión consensuada al idioma original. Posteriormente, se debe comparar la versión original y la consensuada, con el fin de detectar diferencias entre ambas, en cuyo caso, es necesario investigar las causas y proponer las modificaciones convenientes de los ítems afectados en el idioma diana.

Una vez finalizado el proceso de adaptación, es importante probar la versión final en una muestra de la población de interés, con el fin de comprobar sus propiedades psicométricas, ya que el hecho de adaptar el cuestionario puede afectar a su fiabilidad y validez. Se debe pues someter a un análisis de la fiabilidad, validez así como de la sensibilidad al cambio. Metodología para la

adaptación de instrumentos de evaluación (Cardoso, Gómez-Conesa y Hidalgo, 2010). Esto hace que sea un proceso estructurado y complejo.

En la prueba piloto, es recomendable que el número de sujetos participantes en la misma, sea superior al número de ítems del instrumento de medición, entre dos y diez veces (Argimoon y Jimenez 2004,).

Podemos concluir, que el proceso de adaptación transcultural de un cuestionario es un proceso arduo, metodológico y sistemático que requiere en definitiva de cierto estudio de investigación.

4.3 Cuestionario de estrés percibido por alumnos noveles: descripción y motivos de su elección.

En 2004, en cuatro universidades de Burdeos, Emily Boujut y Marilou Bruchon Schweitzer ambas pertenecientes al Departamento de Psicología de la Universidad Burdeos 2, llevan a cabo un estudio prospectivo en estudiantes de primer año. Su investigación, dentro del campo de la Psicología de la Salud, versa sobre la predicción del desarrollo de síntomas somáticos, depresivos, trastornos de la conducta alimentaria y fracaso escolar en estudiantes del primer año. Lo lleva a cabo con alumnos de cuatro universidades de Burdeos pertenecientes a diversas disciplinas, Burdeos 1, Ciencias de la vida y materia (17,4%), Burdeos 2, Medicina y Ciencias Humanas (30,1%), Burdeos 3, Artes y humanidades (29,4%), y Burdeos 4, Derecho, Economía y Management (23,2%). Su objetivo era poner a prueba los modelos multifactoriales de predicción de cuatro tipo de resultados desfavorables en los estudiantes de primer año.

La elección de los estudiantes de primero la hizo en base a que dichos estudiantes estaban pasando de la educación secundaria a la facultad, así como, cambios de personalidad descritos como un periodo particularmente difícil. En estos estudiantes las medidas de ajuste y adaptación aún no han sido

puestas en marcha. La muestra está compuesta por alumnos que habían superado el bachiller en junio-julio de 2004 y eran estudiantes de grado en el curso 2004-2005, llevando a cabo el seguimiento sobre un total de 556 alumnos.

Dentro de los factores de predicción tiene en cuenta el estrés percibido por los alumnos noveles, a su ingreso en la Universidad. Para su medición elabora un cuestionario específico para su evaluación en estos estudiantes y lo valida. Para la construcción de dicho cuestionario, específica de estrés percibido para estudiantes que entran en la universidad, entrevistó a 40 estudiantes (20 mujeres y 20 hombres). Siguiendo la pauta aconsejada por la psicología social para conocer creencias y actitudes de una población determinada: recoger las ideas directamente de la población a estudio. El número de participantes en el grupo de validación, lo realizó en base al número mínimo necesario en una muestra dado el número de variables y el tipo de cálculo estadístico requerido, que tiene que ser de 5 a 10 el doble del número de ítems según Kraemer y Thiemann (Kraemer y Thiemann, 1987) proporcionan tablas para estimar el número mínimo necesario en una muestra dado el número de variables y el tipo de cálculo estadístico requerido.

Dicho grupo fue sometido a una entrevista semi-dirigida durante los tres primeros meses de su primer año en la universidad, con la idea de conocer las fuentes de estrés que presentaban. El análisis del contenido temático de dichas entrevistas le proporcionó 25 categorías, 25 elementos de estrés percibido. Se formó un cuestionario provisional con estos 25 elementos, con la indicación de que ante una serie de problemas que habían surgido ante él, indicara en una escala de Likert del 1 al 5 el estrés que le producían diferentes situaciones; donde el 1 representaba nada, el 2 un poco, el 3 bastante, el 4 mucho y el 5 muchísimo. Dicha escala nos daba una lectura de 5 rangos de percepción de estrés, el primero hasta 25 para baja percepción de estrés a 125 para estrés

percibido muy intenso. Las situaciones se determinaban en forma de preguntas cerradas, que constituían los ítems.

Echelle de stress perçu spécifique

Consigne : Voici une série d' éléments qui ont pu vous stresser depuis la rentrée. Veuillez répondre, sur une échelle de 1 à 5, s' ils vous ont stressé pas du tout (1) ou beaucoup (5).

1 2 3 4 5

- 1 Le manque d' attention des professeurs
- 2 La peur de l' échec aux examens
- 3 Le temps perdu dans les transports
- 4 Le fait de ne connaître personne
- 5 Le manque d' argent
- 6 Les amis qui sont trop loin
- 7 Les conflits avec le (la) petit(e)-ami (e)
- 8 La mauvaise organisation de la faculté
- 9 La pression des parents au niveau du travail universitaire
- 10 L' adaptation à une grande ville
- 11 Devoir s' adapter à des méthodes de travail nouvelles
- 12 La quantité de travail
- 13 Le sentiment de solitude
- 14 L' anonymat de la faculté
- 15 Le fait de ne pas être sûr de son avenir professionnel
- 16 Les problèmes de santé de certains membres de la famille
- 17 Les révisions
- 18 Le fait de devoir apprendre à s' organiser
- 19 Le fait de ne pas pouvoir sortir
- 20 Les disputes avec les proches
- 21 Les cours sont monotones
- 22 Les cours ne sont pas assez concrets
- 23 Le fait de ne pas avoir le niveau
- 24 Le fait de ne pas être satisfait de son apparence physique
- 25 Les problèmes d' ordre sentimental

La versión piloto del Cuestionario de estrés percibido por el alumno novel, se llevo a cabo en 1,102 estudiantes franceses (391 hombres y 711 mujeres) a principios del año académico.

Las respuestas de los jóvenes a los 25 elementos se sometieron a un análisis de componentes principales (PCA) método analítico puramente descriptivo que permite sintetizar la información contenida en un gran número

de variables. Con el fin de destacar una latente, pero que no aparece directamente al ver los datos sin procesar, al porcentaje de varianza y rotación varimax, seguido de rotaciones oblicuas. Todos los análisis estadísticos los efectuó con SPSS Versión 11.0.

TABLE 1
FRESHMAN STUDENT STRESS SCALE (N=1,102)

Item	Factor			
	1	2	3	4
17. Les révisions [examinations]	.80	.01	.05	.25
12. La quantité de travail [amount of work]	.79	.12	.11	.09
2. L'échec aux examens [academic failure]	.71	-.04	.07	.34
11. S'adapter à de nouvelles méthodes [adjusting to new working methods]	.70	.36	.20	-.11
18. Devoir apprendre à s'organiser [learning to manage one's work]	.65	.33	.15	-.05
23. Ne pas avoir le niveau [not having the required educational level]	.57	.26	.12	.15
21. Les cours sont monotones [courses are monotonous]	.04	.81	.07	.13
22. Les cours ne sont pas assez concrets [courses are not concrete enough]	.14	.81	.04	.15
8. La mauvaise organisation de la faculté [poor organization of university]	.09	.58	.29	-.11
1. Le manque d'attention des professeurs [lack of attention of university professors]	.24	.56	.17	.01
13. Le sentiment de solitude [feeling of loneliness]	.18	.11	.75	.18
14. L'anonymat de l'université [anonymity of campus]	.13	.37	.75	-.04
4. Ne connaître personne [failure to meet people]	.04	.09	.73	.14
6. Les amis qui sont loin [friends living too far away]	.11	.08	.68	.15
25. Les problèmes sentimentaux [sentimental problems]	.14	.05	.24	.80
7. Conflits avec le (la) petit(e) ami(e) [conflicts with the mate]				.83
20. Les disputes avec les proches [arguments with close relations]	.14	.16	.13	.69
% Variance explained	17.76	13.89	13.86	12.15
Cronbach α	.82	.71	.73	.75

ote.—Significant factor loadings in boldface type.

Ilustración 1: Resultados del análisis estadístico de los factores del cuestionario de estrés percibido por el alumno novel original.

El análisis de componentes principal llevado a cabo sobre las respuestas a los 25 elementos de estrés percibido de los 1,102 estudiantes arrojó cuatro factores con valores propios por encima de 1.00. De los 25 elementos primeros, ocho se omitieron finalmente de la versión primera, aquellos elementos que suponían menos de 40% de elementos que componían varios factores.

Consigne : Voici une série d'éléments qui ont pu vous stresser depuis la rentrée. Veuillez répondre, sur une échelle de 1 à 5, s'ils vous ont stressé pas du tout (1) ou beaucoup (5). 1 2 3 4 5

- 1 Les révisions
- 2 La quantité de travail
- 3 La peur de l'échec aux examens
- 4 Devoir s'adapter à des méthodes de travail nouvelles
- 5 Le fait de devoir apprendre à s'organiser
- 6 Le fait de ne pas avoir le niveau
- 7 Les cours sont monotones
- 8 Les cours ne sont pas assez concrets
- 9 La mauvaise organisation de la faculté
- 10 Le manque d'attention des professeurs
- 11 Le sentiment de solitude
- 12 L'anonymat de la faculté
- 13 Le fait de ne connaître personne
- 14 Les amis qui sont trop loin
- 15 Les problèmes d'ordre sentimental
- 16 Les disputes avec les proches
- 17 Les conflits avec le (la) petit(e)-ami(e)

Para aumentar la posibilidad de conseguir y reconocer las expectativas de que los factores podían estar relacionados, se llevaron a cabo análisis de rotaciones oblicuas sobre cuatro ejes en los restantes 17 elementos.

Llevaron a cabo la identificación de 4 factores de estrés:

- Factor 1: abarcaba 6 ítems, concernientes a los exámenes, acumulación de trabajo, fracaso académico, nuevos métodos de trabajo, y no alcanzar el nivel académico adecuado. Presentando sus elementos una varianza entre 57 a 80 y un alfa de Cronbach de 0.82. A este factor se llamó estrés académico.
- Factor 2: comprendía cuatro elementos, sobre la monotonía de las clases, lo abstracto de los contenidos del curso, la desorganización de la universidad y la falta de atención de los profesores. Los elementos presentaban una varianza entre 0.56 a 0.81, y un alfa de Cronbach de 0.71. A este factor se le denominó desorganización universitaria.

- Factor 3: comprendía cuatro elementos, literalmente, sentimiento de soledad, dificultad para conocer amistades nuevas, lejanía de las amistades, y anonimato, los elementos variaban de 0.68 a 0.75. Presentaba un alfa de Cronbach de 0.73 Este factor se llamó sentimiento de soledad.
- Factor 4 incluía tres elementos que correspondían a dificultades de relación con la familia y los amigos. Estos elementos variaban desde 0.69 a 0.83, presentaban un alfa de Cronbach de 0.75. A este factor se llamó problemas con amistades íntimas ó de relación.

El porcentaje de variación en cada factor, cohesión interna de los 17 elementos era satisfactoria. Los elementos representaban diferentes aspectos del estrés experimentado por los jóvenes universitarios. Los resultados de los elementos componentes de cada factor eran calculados sumando los porcentajes del elemento correspondiente. Mantenía 5 rangos de estrés percibido, hasta 17 bajo, hasta 34 débil, hasta 51 medio, hasta 68 intenso y hasta 85 muy intenso.

También llevo a cabo una correlación entre los resultados de cada factor de estrés y otras variables medidas en los 1, 102 alumnos; escala de estrés percibido, neuroticismo, autoestima, afrontamiento, y valoración de apoyo social. Obteniendo, que los cuatro factores de estrés para jóvenes estudiantes estaban relacionadas positivamente con medidas de estrés global y neuriticismo, y relacionadas negativamente con los porcentajes de autoestima.

La Identificación de 4 factores de estrés: Estrés académico, el mal funcionamiento de la facultad, la soledad y problemas de relación; estaba en concordancia con la bibliografía anterior. Muñoz (Muñoz, 2004) señaló que las principales circunstancias académicas generadoras de estrés entre los universitarios, tras una revisión de la literatura, se podrían agrupar en cuatro

grandes grupos: los relativos a la evaluación, los relativos a la sobrecarga de trabajo, otras condiciones del proceso de enseñanza–aprendizaje problemas de adaptación y transición dentro del sistema educativo. Siendo el estrés relacionado con la evaluación el que más investigación ha generado, como el trabajo de Pekrun, Goetz, y Titz (Pekrun, R.; Goetz, T.; y Titz, W, 2002)

Para calcular la coherencia interna, con el fin de evaluar la homogeneidad de los elementos que componen un solo factor, utilizó el coeficiente alfa de Cronbach.

El porcentaje de varianza obtenida, los coeficientes de homogeneidad de los cuatro factores y su interpretación mostraron una validez interna positiva en la construcción de dicha herramienta.

Por lo tanto dicho cuestionario mide con precisión el impacto de los diversos eventos a los que se enfrenta y tienen que hacer frente los estudiantes al entrar en la universidad, es decir de su estrés percibido.

Tras comprobar su validez interna y concordancia con los conocimientos aportados por estudios anteriores, presentes en la bibliografía, nos parece oportuna e interesante la utilización de dicho cuestionario, para su validación y adaptación a estudiantes españoles, así como, su aplicación a estudiantes noveles de la Facultad de Enfermería, Fisioterapia, Podología y Terapia Ocupacional de la Universidad de Málaga. A destacar su especificidad para estudiantes noveles, fácil, cómoda y rápida aplicabilidad.

Segunda parte: Marco empírico

Índice de contenidos:

- Metodología de la investigación
- Descripción y análisis de resultados
- Discusión General
- Conclusiones
- Limitaciones del estudio
- Prospectiva
- Resumen

Capítulo 5. Metodología de la Investigación

5.1 Planteamiento y originalidad de la investigación

El cambio en la vida de los alumnos que entran a estudiar una carrera universitaria es tan grande que les supone un estrés, como proceso amplio de adaptación al medio. Y está ampliamente documentado, que éste repercute en el estado físico, y mental de los que lo padecen (Muñoz 1999; Fisher 1986; y Sandín 2003).

La adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior supone un cambio y reto al que se enfrentan las Universidades Europeas y dentro de ellas la nuestra. El alumno dejará de tener un papel pasivo y deberá adaptarse a los nuevos modelos educativos basados en la adquisición de competencias y habilidades y no centrado en la difusión de conocimientos por parte del profesorado.

La preocupación actual de las Universidades por una enseñanza de calidad, supone tener que considerar todas las variables que están implicadas en este proceso de enseñanza- aprendizaje, siendo ello fundamental, para garantizar que dicho proceso se pueda llevar a cabo de la forma más adecuada. En esta línea, es adecuado conocer cuáles son las circunstancias que se encuentran en su día a día, cómo son percibidas por él y cuáles son los

obstáculos o ayudas que nuestros alumnos encuentran para el desempeño de su rol.

Es de interés, disponer para plantearnos una enseñanza de calidad, el conocer cuál es el grado y características del estrés que perciben nuestros alumnos, así como las características que componen el mismo. Pudiendo servir de base, dicha información, para ampliar estudios sobre los alumnos profundizando más nuestro conocimientos sobre ellos; la toma de medidas para la mejora del estado de los mismos, en definitiva la toma en consideración del problema y posibilidades de abordarlo. Por ejemplo, por parte de las autoridades universitarias se puede llevar a cabo la consideración de medidas preventivas, como sería el caso de talleres de afrontamiento del estrés, para alumnos, siendo importante contar con la información anteriormente descrita para la elaboración del programa de dichos talleres. Si el periodo de adaptación del estudiante en su ingreso a la Universidad es más o menos prolongado, incluso sería necesario pensar no sólo intervenciones de tipo individual sino también de tipo institucional, para lo que sería conveniente contar con la evidencia oportuna.

Nuestra Facultad no cuenta con esta información, es decir no sabe que estrés perciben los estudiantes que ingresan en ella; pero además el momento es especialmente interesante, debido a la adaptación al EEES en el periodo en que se lleva a cabo la investigación, curso 2009-2010, en que nuestra Escuela ha pasado a Facultad y las titulaciones en ella impartidas de diplomaturas a grado. Siendo pues la primera vez que se ofertan las titulaciones de grado. El seguimiento de esta línea de investigación en posteriores estudios de diseño longitudinal, daría posibilidades de conocimiento de la repercusión de la implementación de los estudios de grado en el estado estrés de los alumnos y su evolución en su transcurso por la Facultad.

Añadir que en nuestra facultad se imparten cuatro titulaciones, por lo que la implicación de los resultados afecta a gran número de alumnos y con diferentes características. Aún así, en el futuro se podría y es aconsejable, ampliar nuestro estudio a otras Facultades, incluso otras Universidades, lo que nos permitiría una visión más amplia, enriquecedora y nos permitiría posibles comparaciones.

5.2 Objetivos de la investigación

En nuestro estudio nos planteamos tres objetivos generales:

- 1.-Adaptación y validación transcultural al español del Cuestionario de estrés percibido por el alumno novel.
- 2.-Determinar el grado de estrés percibido por los alumnos del primer curso la Facultad de Enfermería, Fisioterapia, Podología Y Terapia Ocupacional de la Universidad de Málaga y su posterior desglose por género y titulaciones.
- 3.-Identificar los factores de estrés más prevalentes en los alumnos del primer curso de la Facultad de Enfermería, Fisioterapia, Podología Y Terapia Ocupacional de la Universidad de Málaga y su posterior desglose por género y titulaciones

5.3 Diseño y procedimiento de la investigación

El diseño de nuestro estudio es de naturaleza no experimental, de carácter transversal, utilizando como procedimiento para la recogida de información, la encuesta y como técnica, el cuestionario.

Esta investigación es de naturaleza descriptiva-analítica y no experimental, que se fundamenta en la obtención de gran cantidad de

información con objeto de caracterizar a una población. La transversalidad viene dada por realizarse durante el curso académico 2009-2010.

En los trabajos descriptivos no hay hipótesis de partida, permitiendo constatar una situación dada. "Consiguen sin embargo dos tipos de objetivos. Por un lado ofrecen información sobre la situación del problema de interés, con la mayor precisión posible. De esta forma, identifican proporciones de individuos afectados y/o relacionan la distribución de algunas características con la del problema en estudio. Por otro lado son una fuente inestimable de hipótesis", tal como refiere Rafael Burgos (Burgos, R., 1998, pág. 63). En nuestro caso, pretendemos dejar constancia de la situación de estrés percibido por los estudiantes noveles de nuestra Facultad; con posterioridad y en base a los resultados se identificarán posibles problemas, grupos de riesgos, líneas de trabajo, etc.

Nuestro estudio se lleva a cabo en dos etapas, claramente diferenciadas:

ETAPA I: En un primer momento se llevó a cabo una revisión sistemática de todas aquellas herramientas existentes en la bibliografía para la medición de nuestras variables de estudio; el análisis crítico de todas ellas y selección de la utilizada en nuestro estudio, en base a su fiabilidad y adecuación, expuesto más ampliamente en otro apartado.

Una vez, elegido el cuestionario a usar, se procedió a la traducción, adaptación transcultural del cuestionario Echelle de stress percu spécifique. Llevándose a cabo, la realización de dos traducciones, dos retrotraducciones, un grupo focal, un pilotaje con la 1ª versión y otro pilotaje con la 3ª versión, así como tres revisiones de las sucesivas versiones obtenidas. Añadir que también se llevo a cabo un análisis de consistencia interna del cuestionario, tanto en el pilotaje, cómo posteriormente en la siguiente etapa del estudio.

ETAPA II. En esta segunda fase se procedió a la recogida de la información, a través de la técnica del cuestionario, en versión digital.

Se llevó a cabo en versión digital la encuesta, en base a las ventajas que esta vía presentaba, preservando las garantías de confidencialidad. Previamente se solicitó la correspondiente autorización al centro responsable (Anexo 1).

El cuestionario es un instrumento de recogida de información, diseñado para poder cuantificar y universalizar la información y estandarizar el procedimiento de la entrevista. Su finalidad es conseguir la comparabilidad de la información.

Junto con la entrevista, el cuestionario es la técnica de recogida de datos más empleada en investigación, porque es la menos costosa, permite llegar a mayor número de participantes y facilita el análisis de los mismos. (Martín, I. M^a, 2007).

Mencionar que dicho cuestionario, del que hablamos más extensamente en otro apartado y de cuyo origen ya lo hemos hecho en otro anterior, se incluyó dentro de un paquete de cuestionarios, que formaban parte de un estudio de investigación, más amplio en objetivos y tiempo. Dicha investigación es llevada a cabo por un equipo de investigación multidisciplinar del que tengo el honor de formar parte.

Anteriormente al envío del cuestionario, los alumnos fueron informados a través de un correo personalizado, así como en las aulas por la responsable del estudio. En ambos casos se les especificaba el objetivo del estudio, el carácter confidencial y anónimo de la información. En el encabezado del cuestionario se les transmitió la información necesaria para la cumplimentación del mismo. También se les ofreció la posibilidad de acompañarlos al Aula de Informática para que pudieran contar con mi

presencia durante la cumplimentación por si necesitaban asesoramiento, esta opción fue utilizada por algunos de ellos.

La contestación al cuestionario era siempre de forma individual y sin límite de tiempo. El espacio temporal habilitado para el cumplimiento del cuestionario fue el mes de mayo de 2010.

5.4 Muestra de estudio

La muestra del estudio, en base a los objetivos del mismo, conocer el estrés percibido por los estudiantes noveles de la Facultad de Enfermería Fisioterapia Podología y Terapia Ocupacional, fueron todos los alumnos matriculados por primera vez en dicha Facultad en el curso académico 2009-2010. Debido a que dicha población es conocida en su totalidad, se decidió no utilizar muestreo e intentar abarcarla toda, que cumplieran los criterios de inclusión y voluntariamente expresaran su consentimiento de participar en el estudio.

5.4.1 Características de la muestra.

La muestra de individuos en los que intentamos desarrollar el estudio, se circunscribe a los estudiantes de las diferentes titulaciones universitarias vinculadas a la Facultad de Enfermería, Fisioterapia, Podología y Terapia Ocupacional de Málaga. Los sujetos que componen la muestra son aquellos estudiantes que voluntariamente colaboraron en la cumplimentación de los cuestionarios (muestra aceptante).

Curso académico	Curso	Enfermería	Fisioterapia	Podología	Terapia ocupacional	Total
2009-2010	1º	104	65	70	61	300
	2º	111	76	43	47	277
	3º	112	89	69	64	339
Total		327	230	182	172	911

Tabla 3: Distribución del total de alumnos de la Facultad, matriculados en el curso 2009-10 por titulación y curso.

De un total de 911 alumnos matriculados en la Facultad de Enfermería, Fisioterapia, Podología y Terapia Ocupacional, en el curso 2009-2010, 300 de ellos están en primer curso, distribuidos en las distintas titulaciones como podemos apreciar en la Tabla 3, los cuales representan nuestra población de estudios de la cual saldrá nuestra muestra, que será detallada posteriormente, en el capítulo de resultados.

5.4.2 Criterios de inclusión y exclusión.

Criterios de inclusión:

- Alumnos que se matricularon en primer curso en las diferentes titulaciones de la Facultad de Enfermería, Fisioterapia, Podología y Terapia Ocupacional durante el curso académico 2009-2010.
- Consentimiento de participación voluntaria en el estudio.

Criterios de exclusión:

- Alumnos que repetían asignaturas de primero pero estaban matriculados también en otros cursos. En dicho caso se consideraba como curso el de mayor índice, por lo cual nunca primero.

- No cumplir cualquier criterio de inclusión.

5.5 Variables de investigación.

En el presente trabajo, desarrollamos un estudio descriptivo, las variables estudiadas no han sido manipuladas por el investigador y por lo tanto no se pueden considerar independientes. En nuestro caso la variable dependiente de nuestro estudio de investigación, es el estrés percibido.

Si podemos considerar variables independientes asignadas, aquellas variables independientes en las que seleccionaremos unos valores determinados para la misma, en virtud de lo cual elaboraremos grupos de sujetos con dichos valores y entre ellos estableceremos comparación. Pudiendo considerar como tal la titulación y el género.

Variables descriptivas. Variables sociodemográficas y académicas:

- Edad: cuantitativa continua
- Género: cualitativa nominal dicotómica (femenino/masculino)
- Titulación: cualitativa nominal (Enfermería/Fisioterapia/Podología/Terapia Ocupacional).
- Vía de ingreso a los estudios: cualitativa nominal (selectividad/otra carrera/formación profesional/acceso mayores de 25 años/acceso mayores de 40 años/discapacidad/ extranjero).
- Opción: cualitativa nominal dicotómica, si esa titulación representaba su primera opción, si/no.
- Residencia: cualitativa nominal, si residía con su familia durante el curso académico/otras posibilidades.

- Trabajo. cualitativa nominal, si compagina trabajo con los estudios/sólo estudios.
- Otras obligaciones: Cualitativa nominal dicotómica, si tiene otras obligaciones además de los estudios, si/no.

Variables de resultado:

- Estrés percibido: cualitativa ordinal; con rango de 17 (baja percepción de estrés) a 125 (estrés percibido muy intenso)
- Factores de estrés percibidos predominante: cualitativa categórica; estrés académico, desorganización universitaria, sentimientos de soledad y problemas con amistades íntimas.

5.6 Instrumento de medida.

Utilizamos el Cuestionario de estrés percibido por el alumno novel, originalmente en francés, diseñado en otro medio, por ello, previamente a su utilización se procedió a su traducción y adaptación transcultural, como describiremos detalladamente en otro apartado.

El resultado final fue:

CUESTIONARIO DE ESTRÉS PERCIBIDO POR ALUMNOS NOVELES

A continuación encontrará una serie de situaciones que puede que esté experimentando o que haya experimentado recientemente. Por favor, indique para que cada una de ellas la cantidad o grado de estrés que le genera, usando la siguiente escala:

1: Nada 2: Un poco 3: Bastante 4: Mucho 5: Muchísimo

NOTA: En caso de no haber experimentado algunas de estas situaciones, por favor, indique NO.

1. Hacer frente a los exámenes
2. La cantidad de trabajo que tengo que afrontar

3. Miedo a suspender los exámenes
4. Tener que adaptarme a nuevos métodos de estudio y trabajo
5. Tener que aprender a organizar mi propio trabajo/ ser autónomo
6. Sentir que no poseo el nivel académico exigido
7. Las clases son monótonas
8. Las clases no son lo suficientemente claras o concretas
9. La falta de organización por parte de la facultad
10. La falta de atención por parte de los profesores
11. El sentirme sólo
12. El sentirme una persona anónima en la facultad
13. El hecho de no conocer a nadie
14. El hecho de que mis amigos vivan lejos
15. Los problemas sentimentales
16. Los conflictos con mi pareja
17. Las discusiones con mis allegados

Dicho cuestionario ofrece la posibilidad de obtener cinco rangos de estrés percibido por los alumnos noveles:

- Bajo, para puntuaciones comprendidas entre 0 hasta 17.
- Débil, para puntuaciones comprendidas desde 18 hasta 34, ambos incluidos.
- Medio, para puntuaciones comprendidas desde 35 hasta 51, ambos incluidos.
- Intenso, para puntuaciones comprendidas desde 52 hasta 68, ambos incluidos.
- Muy intenso: para puntuaciones comprendidas desde 69 hasta 85, ambos incluidos.

Comprende cuatro factores de estudio con las siguientes características:

1. Factor "Estrés académico" que comprende los siguientes seis ítems:
 - Hacer frente a los exámenes;

- La cantidad de trabajo que tengo que afrontar;
- Miedo a suspender los exámenes;
- Tener que adaptarme a nuevos métodos de estudio y trabajo;
- Tener que aprender a organizar mi propio trabajo/ser autónomo y
- Sentir que no poseo el nivel académico exigido.

Con unas posibilidades de puntuación de 0 a 30, y cinco posibles rangos para dichas puntuaciones: de 0 a 6 (rango bajo); de 7 a 12 (rango débil); de 13 a 18 (rango medio); de 19 a 24 (rango intenso) y de 25 a 30 (rango muy intenso).

2. Factor "Desorganización universitaria" que comprende los cuatro siguientes ítems:

- Las clases son monótonas;
- Las clases no son lo suficientemente claras o concretas;
- La falta de organización por parte de la facultad;
- La falta de atención por parte de los profesores.

3. Factor "Sentimientos de soledad" comprendiendo cuatro ítems:

- El sentirme sólo;
- El sentirme una persona anónima en la facultad;
- El hecho de no conocer a nadie y
- El hecho de que mis amigos vivan lejos

Para los dos anteriores factores, ambos con igual número de ítems (4), las posibilidades de puntuación van de 0 a 20, y las posibilidades de rangos para dichas puntuaciones: de 0 a 4 (rango bajo); de 5 a 8 (rango débil); de 9 a 12 (rango medio); de 13 a 16 (rango intenso) y de 17 a 20 (rango muy intenso).

4. Factor "Problemas de relación" conteniendo tres ítems:

- Los problemas sentimentales;
- Los conflictos con mi pareja;

- Las discusiones con mis allegados.

Para dicho factor las posibilidades de puntuación, con sólo 3 ítems, las posibilidades de puntuación van de 0 a 15, y las posibilidades de rango para ella: de 0 a 3 (rango bajo); de 4 a 6 (rango débil); de 7 a 9 (rango medio); de 10 a 12 (rango intenso) y de 13 a 15 (rango muy intenso).

En la elaboración del cuestionario original por Emily Boujut y Marilou Bruchon-Schweitzer, éste fue sometido a un análisis de consistencia interna y confiabilidad (Gráfico 1), obtuvieron una varianza para el primer factor Estrés académico entre 0.57 a 0.80 con alfa de Cronbach 0.82; para el factor Desorganización universitaria una varianza entre 0.56 a 0.81, y un alfa de Cronbach de 0.71.; para el tercer factor Sentimientos de soledad una varianza entre 0.68 a 0.75 y un alfa de Cronbach de 0.73 y para el cuarto factor Problemas de relación sus elementos variaban desde 0.69 a 0.83, presentando un alfa de Cronbach de 0.75 Tabla 4.

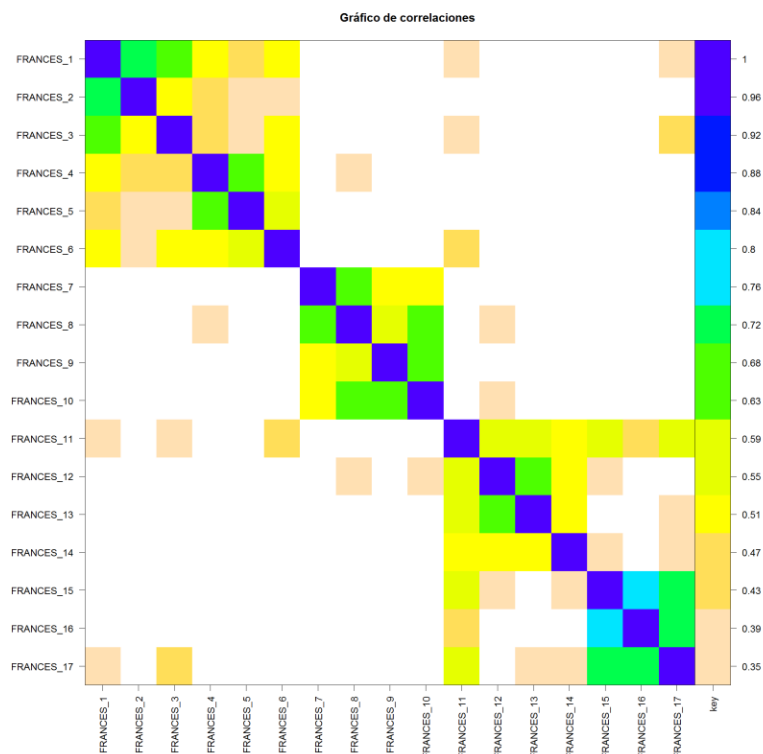


Gráfico 1: Correlaciones del Cuestionario de Estrés Percibido

Factor	Estudio original	Pilotaje	Estudio nuestro
Estrés académico	0.82	0.86	0.86
Desorganización universitaria	0.71.	0.77	0.84
Sentimientos de soledad	0.73	0.57	0.83
Problemas de relación	0.75	0.80	0.80
N	1102	50	209

Tabla 4: Valores del alfa de Cronbach en los diferentes estudios, por los cuatro factores del cuestionario.

A pesar de ello, en el pilotaje lo sometimos de nuevo a una prueba de confiabilidad y obtuvimos unos valores de alfa de Cronbach de 0,86, 0,77, 0,57 y 0,80 para los diferentes factores.

Aunque por todo lo expuesto anteriormente no era necesario, en el total de la muestra volvimos a realizar de nuevo un análisis de consistencia interna, obteniendo, como podemos apreciar en la Tabla 4, un alfa de Cronbach de 0,86 para el factor “estrés académico”; un 0,84 para el factor “desorganización universitaria”; un 0,83 para el factor “sentimientos de soledad” y un 0,89 para el factor “problemas de relación”, como podemos ver todos ellos por encima de 0,80.

5.7 Consideraciones éticas.

En toda investigación se debe llevar a cabo una valoración de los aspectos éticos de la misma. En caso de duda sobre este aspecto, una de las posibles soluciones puede ser someterlo a la opinión de un Comité de Ética.

Para salvaguardar los derechos de los participantes en todo estudio de investigación, han sido definidos las guías de buenas prácticas para investigadores, como el actualizado y publicado por la OMS (2006) Manuales de buenas Prácticas en Investigación (OMS). Hemos sometido a nuestro trabajo de investigación al requerimiento del consentimiento informado por parte de los participantes y de la correspondiente autorización por parte de la Facultad (Anexo 1).

Emily Boujut y Marilou Bruchon-Schweitzer llevaron a cabo la publicación de su trabajo y por lo tanto su difusión para conocimiento y uso de la comunidad científica. No obstante, nos pusimos en contacto con ellas exponiendo nuestro interés de estudio, obtuvimos su aprobación y disponibilidad (Anexo 3), lo que desde aquí queremos agradecer.

Con el consentimiento informado, queremos garantizar la participación con conocimiento, del proceso para el que se le está pidiendo participación, que ésta sea de forma voluntaria, y que en cualquier momento pueda cesar por decisión propia del participante. Garantizando de este modo el cumplimiento de los derechos de los individuos que participan en dicho estudio.

Con la autorización de la Facultad, nos sometimos a los requerimientos éticos determinados por la institución, en cuyo medio llevaremos a cabo nuestro estudio.

5.8 Estudio estadístico.

Queremos iniciar este apartado mencionando que en la primera etapa del estudio debimos llevar a cabo un estudio de tipo cualitativo en el proceso de traducción y adaptación transcultural del cuestionario de estrés percibido por el alumno novel, con el fin de garantizar la equivalencia lingüística, semántica y cultural, con el fin de que éste mantuviera sus propiedades psicométricas en el

nuevo medio donde se va a aplicar. Para ello usamos la doble traducción inversa, como método de análisis racional. Dicho análisis fue anterior a un posterior análisis estadístico de la pruebas pilotos, que fueron sometidas a un estudio de fiabilidad y validez, mediante el coeficiente de alfa de Cronbach, así como porcentaje de varianza.

En una segunda parte, con los resultados obtenido por el cuestionario de estrés percibido por el alumno novel, volvimos a realizar un análisis de fiabilidad mediante el alfa de Cronbach.

Posteriormente en un análisis descriptivo, mediante estadísticos del tipo frecuencia, media, mediana, desviación típica, porcentaje, mínimo, máximo. Para el análisis de diferencias, medidas de tendencia central y de dispersión.

Para determinar la existencia de diferencias significativas en los diferentes factores y la totalidad según género y titulación, se llevó a cabo un análisis factorial de varianza univariante, ANOVA.

Para todo ello, hemos usado el programa informático Spss 15.0 para Windows.

Capítulo 6. Descripción y análisis de resultados

6.1 Introducción

En este capítulo presentaremos y comentaremos los resultados a los que hemos llegado a partir de los análisis de los datos recogidos en nuestra investigación tratando de responder a los objetivos en este trabajo, es decir, la traducción y adaptación transcultural del cuestionario de estrés percibido por el alumno novel, y su uso para saber el grado estrés percibido y los factores más prevalentes del mismo, en los alumnos noveles de nuestra Facultad.

No obstante, para una mayor claridad de exposición y facilitar la comprensión de los mismo, la presentación de los resultados se hará teniendo en cuenta las dos etapas en las que se desarrollo nuestro estudio.

Descripción y análisis de resultados de la ETAPA I:

En esta parte describiremos en base a las ventajas, y metodología documentada, el proceso de traducción y adaptación transcultural, del Cuestionario de estrés percibido por el alumno novel.

Para ello llevaremos a cabo una descripción de las diferentes fases que lo componían, las actividades llevadas a cabo en cada una de ellas, personajes que intervinieron en las mismas, exponiendo también los resultados obtenidos y

el análisis a que fueron sometidos dichos resultados. La exposición final será el cuestionario de estrés percibido por el alumno novel traducido y adaptado a nuestro medio de estudio. El cual será posteriormente usado en la segunda etapa para seguir recogiendo resultados.

Descripción y análisis de resultados de la ETAPA II:

En primer lugar, nos centraremos en las variables sociodemográficas y académicas de la muestra, es decir, las variables descriptivas de nuestra investigación. Con el análisis de los resultados obtenidos en ellas, nos permitirá conocer las características sociodemográficas y académicas de los mismos.

Seguidamente, con el objetivo de abordar las variables de resultado, anteriormente descritas realizamos una aproximación exploratoria a la experiencia de estrés académico entre los universitarios que componen la muestra del estudio. Para ello, en los mismos, describimos tendencia central y de dispersión en las puntuaciones medias obtenidas en la totalidad de estrés percibido, así como, en los diferentes factores del mismo que hemos definido y operativizado en el capítulo anterior, considerando la totalidad de alumnos participantes.

Por último, abordaremos los resultados y el análisis de estos, en la totalidad de estrés percibido y desglosado en sus diferentes factores, todo ello en función del género y las diferentes titulaciones.

6.2 Descripción y análisis de resultados de la etapa I /Traducción y adaptación transcultural del cuestionario de estrés percibido por el alumno novel

La adaptación transcultural de un instrumento ya existente ofrece ventajas, como abaratar el coste de la investigación, permitiendo obtener

medidas que pueden ser tan válidas y fiables como las del instrumento original. Así mismo, permite realizar comparaciones a nivel nacional o internacional, utilizar datos agregados, por supuesto, cuando los instrumentos adaptados son fiables y válidos, tal como podemos documentarnos en la bibliografía disponible (Cardoso, C.; Gomez-Conesa, A. y Hidalgo, M.D., 2010).

Como alternativa al proceso de adaptación transcultural, existe la posibilidad del desarrollo simultáneo de cuestionarios en varios países, ello evita que los individuos en un solo país sean los determinantes del contenido de una medida, pero también la desventaja de requerir unos recursos considerables para llevarlo a cabo. Teniendo en cuenta lo anterior y aportado en apartados anteriores, decidimos realizar el proceso de traducción y adaptación transcultural de un cuestionario adecuado a nuestros objetivos de investigación pero creado en otro idioma y cultura.

En nuestro caso particular el instrumento original de evaluación elegido fue el Echelle de stress perçu spécifique, por considerar que ha sido construido con calidad empírica, como hemos expuesto anteriormente. Cuestionario original diseñado con estudiantes universitarios noveles, en primer curso, franceses, y presentado en francés, por lo tanto creado y aplicado hasta ahora en otra cultura diferente a la nuestra.

Consta de un total de 17 ítems puntuables en una escala Likent, de 5 puntos desde "Nada" (1) hasta "Muchísimo" (5). Está compuesto por cuatro factores o dimensiones que explican el 58.1% del total de la varianza: estrés académico, deficiencias de la universidad, sentimientos de soledad y problemas de relación con amistades íntimas.

Los valores de los coeficientes de fiabilidad para el total de la escala y para cada uno de los factores, que se miden con el coeficiente alfa de Cronbach, oscilan entre 0.71 y 0.82, véase Tabla 4.

Tras la consideración de las ventajas que nos suponía su uso, decidimos llevar a cabo su adaptación transcultural. Realizándolo, en base a la documentación existente aportada por el International Test Comisión (International Test Commission, 2010), en cuya página web institucional está disponible (<http://www.intestcom.org/guidelines>). Llevándolo a cabo, por tanto, de forma reglada y sistemática.

En cuanto a los métodos de traducción, elegimos la traducción inversa, recomendada por Prieto (Prieto, 1992) para resolver problemas metodológicos específicos e igualmente dificultades lingüísticas.

El proceso que seguimos constó de las siguientes fases:

1ª FASE:

En una primera fase, se procedió a la traducción inicial doble. Llevadas a cabo por dos traductoras bilingües (profesoras de francés de Educación Secundaria) cuya lengua materna en nuestro caso fue el español, idioma de nuestra población de estudio, a la cual iría dirigido el cuestionario. Para cuantificar el grado de adaptación del cuestionario y la identificación de los ítems con posibles problemas de adaptación, se les indicó a los traductores que puntuaran de 1(mínima) a 10 (máxima) el grado de dificultad de cada ítem. Con la idea de que la traducción tuviera equivalencia semántica y no sólo lingüística. Así como la adecuación y conveniencia de las expresiones utilizadas. Los ítems se clasificaron según el grado de equivalencia en: ítems sin problema de adaptación, ítems con problemas en algunas palabras o necesidad de adaptación para su uso en el nuevo idioma e ítems sin equivalencia cultural.

Una vez obtenida las versiones traducidas, la doctoranda junto con otros miembros del equipo de investigación, llevaron a cabo una revisión de los ítems, instrucciones y respuestas, obteniendo la primera versión consensuada. Los ítems se clasificaron según el grado de equivalencia de adaptación en:

- ítems sin problema de adaptación ó dificultad baja, aquellos puntuados entre 1-3
- ítems con problemas en algunas palabras o necesidad de adaptación para su uso en el nuevo idioma, es decir dificultad media, aquellos puntuados con una dificultad comprendida entre 4-6
- ítems sin equivalencia cultural ó dificultad alta, aquellos puntuados con dificultad entre 7-10

Se considero de forma global las puntuaciones de las dos traductoras, es decir, obtuvimos 34 puntuaciones, distribuidos del siguiente modo:

- -Puntuación 1:4+4=8
- -Puntuación 2:6+3=9
- Puntuación 3:6+6=12
- Puntuación 4:1+4=5
- -Puntuación de 5 a 10= 0

Dificultad	Puntuación	Frecuencia	Porcentaje	
Baja	1	8	23,5	
	2	9	26,4	
	3	12	35,2	85,29
Media	4	5	14,7	14,70
	5	0	0	
	6	0	0	
Alta	7	0	0	0
	8	0	0	
	9	0	0	
	10	0	0	

Tabla 5: Grado de dificultad de adaptación de los ítems del cuestionario.

Podemos observar en la Tabla 5 que:

- a pesar de haber dado al rango de dificultad alta, mayor posibilidad en número de valores, cuatro, frente a la dificultad baja y media, que tenían tres valores cada uno; ningún ítems alcanzo este rango de dificultad al traducirlo.
- en el rango de dificultad media, se situaron 5 ítems. Todos ellos con la puntuación más baja dentro del rango, 4; ninguno de ellos con puntuaciones 5 ó 6.
- en el rango de dificultad baja, estaban situados 29 de las 34 puntuaciones.

De lo que se deduce la traducción del cuestionario es de dificultad baja ó media-baja, y que todos los ítems tenían equivalencia cultural.

2ª FASE:

En esta segunda fase, usamos técnicas cualitativas, con grupo focal de la población de estudio, con la intención de obtener su opinión. Las propuestas generadas en los grupos de discusión o a través de las entrevistas, fueron valoradas por el grupo de investigación y se elaboró una segunda versión consensuada. Todo ello, con la intención de asegurar que nuestro instrumento de medida sea fiable y válido.

Se llevaron dos pruebas con un grupo focal, una de ellas con los cuestionarios en formato papel y la otra en formato on-line. Estas pruebas ayudaron a decidir el formato que sería más conveniente de usar en los cuestionarios, que finalmente fue el formato virtual por sus ventajas ecológicas, económicas y de comodidad para el alumnado.

El grupo focal fue guiado, en todo momento, por un moderador, en colaboración con un ayudante, ambos miembros del equipo investigador, previamente habían elaborado un guión con preguntas abiertas sobre estrés académico y no académico, basadas en la literatura revisada. La duración de la reunión fue de 2 horas, llevándose a cabo su grabación y posteriormente su transcripción.

Basándose en la transcripción de las anotaciones del ayudante y el análisis de las aportaciones del grupo, se elaboraron las conclusiones en función de nuestro objetivo de estudio y el guión preestablecido.

Grupo focal: Fecha: 9 Diciembre 2009

Con un grupo de 5 alumnos, de fisioterapia, pertenecientes a diferentes cursos se procedió a la realización del cuestionario en versión impresa. Previamente se les había explicado la finalidad de dicha prueba, confidencialidad y nuestro agradecimiento por la participación.

Una vez que ellos lo habían finalizado, se realizó una entrevista individual semiestructurada y posteriormente discusión grupal. Se hizo hincapié en las dificultades de comprensión que habían tenido con el cuestionario, sugerencias, si tenían rechazo hacia algún ítem, etc. El tiempo de cumplimentación del cuestionario osciló entre 2 a 5 minutos.

Posteriormente se les pasó el cuestionario on-line y pediría confirmaran preferencia. Indicaron que el formato on-line les permitiría rellenarlo en el momento más adecuado para ellos y que incluso les aportaba más intimidad.

Sugerencias que aportaron:

- En el ítem 3 “el miedo al fracaso en los exámenes” indicaron que el fracaso para ellos era el hecho de suspender, término que les era más idóneo.

- En el ítem 11 indicaron como expresión más idónea semánticamente, “sentirme sólo” en vez de “soledad”.
- En el enunciado aparecía la indicación de “responda mediante una escala del 1 al 5, si no le afectan nada en absoluto (1) o mucho (5).” Comentaron la conveniencia de que aparecieran, cuando se pasaran los cuestionarios, las puntuaciones una a una, porque les facilitaba al no tener que realizar esa operación mentalmente.

Ninguno expresó rechazo ante ningún ítem ni el cuestionario en general.

Nos resulto ampliamente fructífero y todas sus aportaciones fueron tenidas en cuenta en la 2º versión de la adaptación del cuestionario.

Aunque en la bibliografía consta que esta 2º versión puede ser revisada por un panel de expertos para discutir los ítems con más problemas de adaptación, para llevar a cabo cambios en el cuestionario, que será revisado de nuevo por el equipo de investigación y dará lugar a la tercera versión consensuada (International Test Commission, 2010) en nuestro caso no se llevo a cabo porque no había ningún ítem con problemas de adaptación.

3ª FASE:

Se realizaron dos retrotraducciones de la segunda versión consensuada, llevada a cabo por traductores (diferentes a los de la Fase 1, también profesoras de Educación Secundaria). Entendiendo por retrotraducción la traducción de la versión consensuada al idioma original, es decir, del español al francés.

Posteriormente, la doctoranda junto con miembros del equipo investigador, compararon la versión original y la consensuada, con el fin de

detectar diferencias entre ambas, en cuyo caso, era necesario investigar las causas y proponer las modificaciones convenientes de los ítems afectados en el idioma diana. En nuestro caso no hubo diferencia alguna.

Aunque nos basaremos en la fortaleza interna del constructo, la adaptación transcultural, así como, el pretest cognitivo, nos va a permitir comparar nuestros resultados con los de otros investigadores que usen este instrumento.

Una vez finalizado el proceso de adaptación, fue importante probar la versión final en una muestra de la población de interés, con el fin de comprobar sus propiedades psicométricas, ya que el hecho de adaptar el cuestionario puede afectar a su fiabilidad y validez. Se debía pues someter a un análisis de la fiabilidad, validez así como de la sensibilidad al cambio (Cardoso, Gomez-Conesa, y Hidalgo, 2010)

En nuestro caso posteriormente, se pasó el borrador del cuestionario a 50 personas, que se parecían a los individuos de la muestra. Con la idea de identificar si el enunciado es correcto y comprensible, si las preguntas tenían la extensión adecuada, la correcta la categorización de las respuestas, si existían resistencias psicológicas o rechazo hacia algunas preguntas, si el ordenamiento interno era lógico; y si la duración estaba dentro de lo aceptable por los encuestados.

No comunicaron ninguna oposición a la encuesta.

Los resultados fueron sometidos a un análisis de fiabilidad, obteniendo un alfa de Cronbach para los cuatro factores, en la prueba piloto entre 0,57 y 0,86 (tabla 6).

Factor	Estrés académico	Mal funcionamiento de la Facultad	Sentimientos de soledad	Problemas de relación
Casos válidos	43	45	44	45
Casos excluidos	7	5	6	5
Número de ítems	6	4	3	4
Alfa de Cronbach	,860	,772	,578	,802

Tabla 6: Valores del alfa de Cronbach de los factores del cuestionario, en el pilotaje.

En virtud a dichos valores en el alfa de Cronbach, podemos decir que el cuestionario presentaba un grado aceptable de confiabilidad.

Proceso de Traducción-Retrotraducción y Adaptación Transcultural del Cuestionario de estrés percibido por el alumno novel original (FRESHMAN STRESS QUESTIONNAIRE)

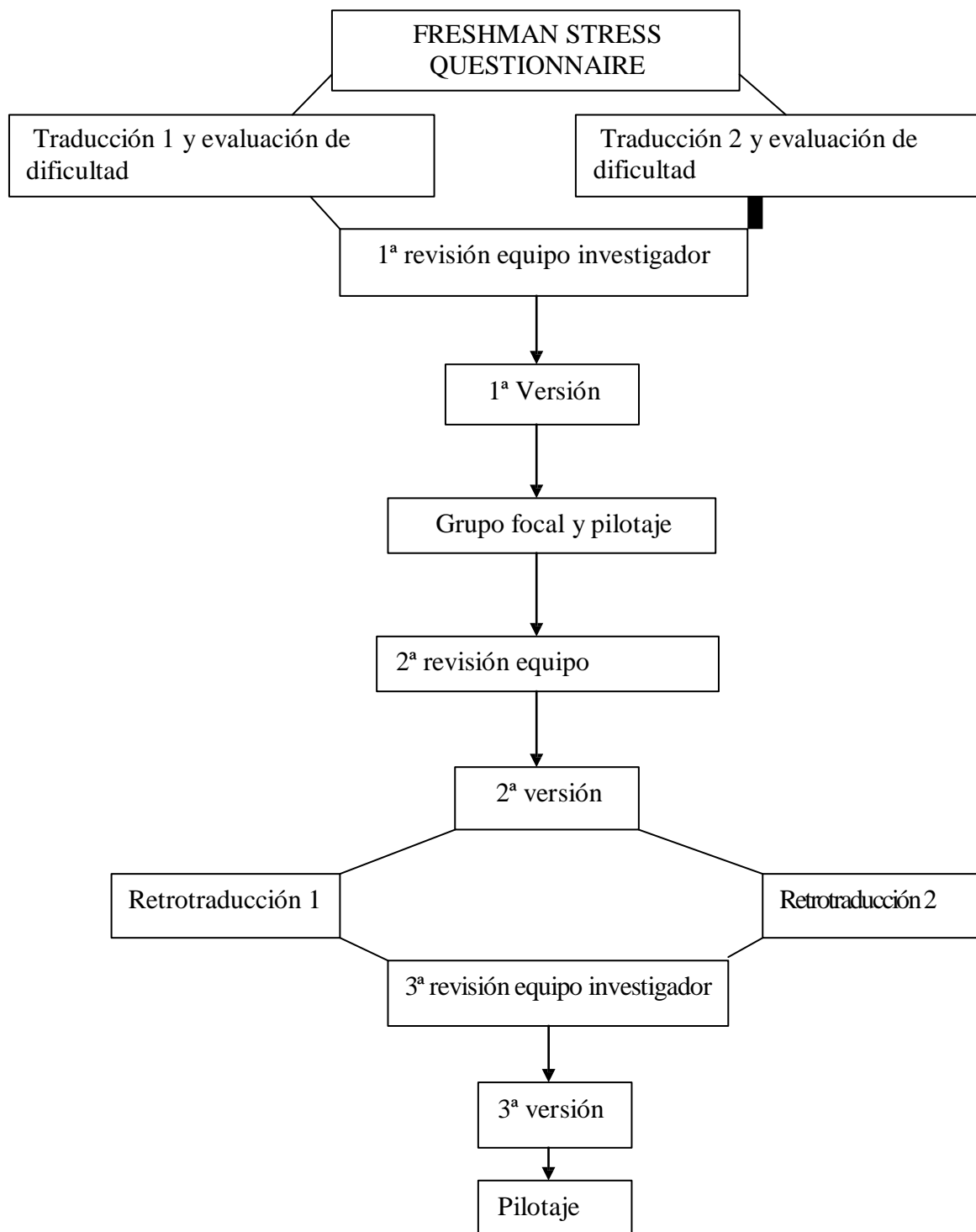


Ilustración 2: Esquema del proceso de traducción y adaptación transcultural del cuestionario original.

6.3 Descripción y análisis de resultados de la etapa II

En esta parte, tras la recogida de datos en nuestra muestra, procedemos a una descripción y análisis de los resultados obtenidos intentando dar respuesta con ello a los objetivos que nos planteamos en este estudio.

Primero realizaremos un análisis de las variables descriptivas de la muestra, mediante el análisis de las variables sociodemográficas y académicas de la misma.

Posteriormente llevamos a cabo una exposición y posterior análisis descriptivo, de los resultados en las variables de resultado, siendo estas el grado de estrés percibido y los factores predominantes del mismo. En un intento de llevar a cabo, esta parte, de forma más operativa y clarificadora, empezamos por una descripción de todos los ítems que componen el cuestionario de estrés percibido por alumnos noveles, dando paso a un análisis descriptivo de los diferentes factores y la totalidad. Para terminar llevando a cabo una descripción y un análisis de los resultados obtenidos en los diferentes factores y totalidad por género y por las diferentes titulaciones, que pueden presentar nuestra muestra.

6.3.1 Análisis descriptivo de la muestra

De un total de 300 alumnos matriculados por primera vez en la Facultad de Enfermería, Fisioterapia, Podología y Terapia Ocupacional, en el curso 2009-2010; nuestra muestra está constituida por 209 alumnos, representando el 69,6% de la población. En dicha muestra obtuvimos los resultados que a continuación pasamos a detallar, en la variables sociodemográficas y académicas consideradas.

6.3.1.1 Análisis descriptivo de las variables sociodemográficas de la muestra

Nuestra muestra presenta una edad media de 21,40. El menor tiene una edad de 18 años y el mayor de 56.

Edad	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
18	61	29,2	29,2
19	56	26,8	56,0
20	23	11,0	67,0
21	15	7,2	74,2
22	7	3,3	77,5
23	8	3,8	81,3
24	5	2,4	83,7
25	2	1,0	84,7
26	8	3,8	88,5
28	4	1,9	90,4
29	4	1,9	92,3
30	2	1,0	93,3
31	2	1,0	94,3
33	1	0,5	94,7
34	1	0,5	95,2
35	2	1,0	96,2
37	1	0,5	96,7
38	1	0,5	97,1
39	3	1,4	98,6
40	1	0,5	99,0
46	1	0,5	99,5
56	1	0,5	100,0
Total	209	100,0	100,0

Tabla 7: Características de la muestra según la variable edad.

Como observamos en la Tabla 7, del total de ellos (209), 193 presentan una edad comprendida entre 18-29 años, (92,3%) lo que los sitúa en el periodo de adulto emergente, a un gran porcentaje de la muestra. Dicho porcentaje

está en la edad de presentar las características mencionadas en el marco conceptual, como “adulto emergente”.

Hay 175 menores de 25 años (83.7%); en nuestras titulaciones, la gran demanda hace que no ocurra una disminución del porcentaje de menores de 25 años, hecho que también ocurre en la generalidad de la Universidad española en la última década, como documentábamos en la parte conceptual de nuestro trabajo.

Hay un claro aumento de presencia femenina, reflejo de la tradicional tendencia de las titulaciones de Ciencias de la Salud. Hay 167 (80.3%) mujeres estudiantes y 41 (19.7%) hombres, cuyo porcentaje de presencia femenina (80.3%), está por encima del porcentaje nacional (73.6%) para estas titulaciones (Tabla 8).

Titulación	Frecuencia y %	Género		Total
		Femenino	Masculino	
Enfermería	Frecuencia	66	17	83
	%	79,5	20,5	100,0
Fisioterapia	Frecuencia	44	15	59
	%	74,6	25,4	100,0
Podología	Frecuencia	20	4	24
	%	83,3	16,7	100,0
Terapia Ocupacional	Frecuencia	37	5	42
	%	88,1	11,9	100,0
Total	Frecuencia	167	41	208
	%	80,3	19,7	100,0

Tabla 8: Características de la muestra en género, según titulaciones y el total.

Dentro de las diferentes titulaciones es Terapia Ocupacional la que presenta una mayor presencia de estudiantes femeninas 37 (88,1%) y en la que menos en Fisioterapia 44 (74,6%).(Ver Tabla 8)

Titulación	Frecuencia	Porcentaje
Enfermería	83	39,7
Fisioterapia	59	28,4
Podología	24	11,5
Terapia Ocupacional	42	20,2
Total	209	100,0

Tabla 9: Características de la muestra en titulación.

En cuanto a las titulaciones que se encuentran estudiando los alumnos de nuestra muestra, hay un predominio de estudiantes de Enfermería, 83, (39.7%) seguido de Fisioterapia con 59, (28,4%), Terapia Ocupacional con 42, (20,2%) y por último Podología con 24, (11,5%) (Tabla 9).

Variable	Valor	Frecuencia	Porcentaje
Titulación como primera opción	Si	142	67,9
	No	67	32,1
Vía de ingreso a los estudios actuales	Selectividad	142	67,9
	Otra carrera	4	1,9
	Formación profesional	49	23,4
	Acceso mayores 25 años	8	3,8
	Discapacidad	4	1,9
Reside con familia durante el curso	Extranjero	2	1,0
	Si	142	67,9
Compagina estudios y trabajo	No	67	32,1
	Si	42	20,1
Tiene otras obligaciones	No	167	79,9
	Si	34	16,3
Total		175	83,7
Total		209	100,0

Tabla 10: Características de la muestra en diferentes variables descriptivas.

En la Tabla 10 podemos ver, que de los 209 estudiantes de nuestra muestra, 142 (67.9%) habían elegido los estudios que cursan como primera opción, frente a 67 (32,1%) que elegido dichos estudios no representaban su primera opción.

En cuanto a la vía por la que se inscribieron en esas titulaciones, la mayoría acceden a ella por Selectividad 142 (67.9%) siguiendo el acceso por Formación profesional 49 (23.4%) y por ser mayores de 25 años 8 (3.8%).

Se refleja un aumento destacado de los ingresados por Formación profesional, en el año anterior a nivel nacional accedían sólo el 7.2% por Formación profesional, explicado esto por el cambio de normativa de acceso a la Universidad, mencionada anteriormente, en el marco teórico.

El porcentaje de los ingresados por otras carreras y los que lo hacen por discapacidad, presentan el mismo porcentaje el 1,9%, realizando el ingreso por cada una de estas vías sólo 4.

En cuanto a los extranjeros, sólo 2 (1%) han ingresado por esta vía. Ya documentábamos que Andalucía a pesar de ser la segunda en estudiantes Erasmus, se encontraba por debajo en la media de estudiantes extranjeros, frente a Cataluña en la que el 7,3% de sus alumnos eran extranjeros.

Mayoritariamente los estudiantes de nuestra muestra residen con su familia durante el curso académico, 142 (67,9%), frente a 67 (32,1%) que no lo hacen.

De nuestros alumnos 167 (79,9%) durante sus estudios no compaginan estos con la realización de algún trabajo.

No tener otras obligaciones además de estudiar, obligaciones como cuidar hijos o algún familia, lo presentan 175/34 (83,7%).

6.3.2 Análisis descriptivo de todos los ítems que componen el cuestionario de estrés percibido por el alumno novel

Iniciamos un análisis sobre la totalidad de los ítems que componen el cuestionario de estrés percibido por alumnos noveles, pero sólo dirigiendo nuestras miradas hacia los que presentan los valores más altos y en contraposición los que presentan los más bajos, posteriormente en el apartado siguiente, sí entraremos a realizar un análisis descriptivo más detallado, pero teniendo en cuenta los diferentes factores y la totalidad del cuestionario.

Teniendo en cuenta la totalidad de los ítems, como podemos observar en la Tabla 11, el ítem con una media más elevada, corresponde a "hacer frente a los exámenes" con una media de 3,73, significando que de media, dicha situación produce "mucho" estrés a los alumnos de nuestra muestra. Dicho factor es seguido muy de cerca por "la cantidad de trabajo que tengo que afrontar" (3,70) y posteriormente por "miedo a suspender los exámenes" (3,68) lo cual significa igualmente, que les representa, todas estas situaciones, una media de "mucho" estrés.

El ítems con una media más baja corresponde a "el hecho de no conocer a nadie" (1,53), seguido por "sentirme una persona anónima en la Facultad" (1,79) y "el hecho de que mis amigos vivan lejos" (1,94) lo que viene a significar que todas estas situaciones son percibidas por los alumnos de nuestra muestra como generadoras, de media, de "un poco" de estrés.

Estos resultados coinciden con otros estudios, así Romero Martin (2008) en un estudio en titulaciones de Ciencias de la Salud, obtiene que los exámenes y la relación cantidad de trabajo/tiempo se situaban entre las principales situaciones generadoras de estrés en los resultados de su estudio.

Ítem	N		Media	Mediana	Desviación típica	Mínimo	Máximo
	Válidos	Perdidos					
Hacer frente a los exámenes	171	38	3,73	4,00	1,10	1	5
La cantidad de trabajo que tengo que afrontar	171	38	3,70	4,00	1,05	1	5
Miedo a suspender los exámenes	169	40	3,68	4,00	1,28	1	5
Tener que adaptarme a nuevos métodos de estudio	171	38	2,91	3,00	1,15	1	5
Tener que aprender a organizar mi trabajo	171	38	2,57	2,00	1,21	1	5
Sentir que no poseo el nivel académico exigido	170	39	2,52	2,00	1,22	1	5
Las clases son monótonas	171	38	2,81	3,00	1,20	1	5
Las clases no son lo suficientemente claras	170	39	2,58	2,00	1,10	1	5
La falta de organización de la Facultad	170	39	2,80	3,00	1,21	1	5
La falta de atención por parte de los profesores	170	39	2,24	2,00	1,19	1	5
El sentirme sólo	171	38	2,09	2,00	1,28	1	5
El sentirme una persona anónima en la Facultad	170	39	1,79	1,00	1,14	1	5
El hecho de no conocer a nadie	171	38	1,53	1,00	0,90	1	5
El hecho de que mis amigos vivan lejos	171	38	1,94	1,00	1,22	1	5
Los problemas sentimentales	171	38	2,48	2,00	1,36	1	5
Los conflictos con mi pareja	171	38	22,11	1,00	1,39	1	5
Las discusiones con mis allegados	170	39	22,50	2,00	1,39	1	5

Tabla 11: Estadísticos descriptivos de todos los ítems del cuestionario.

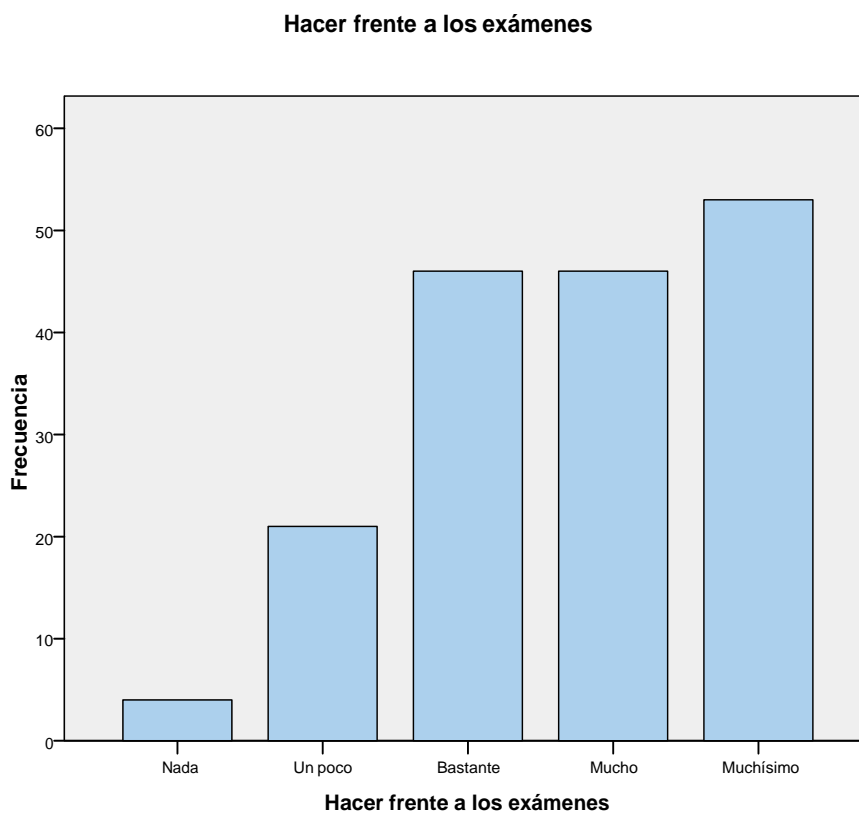


Gráfico 2: Distribución de respuesta en el ítem "Hacer frente a los exámenes".

Si tenemos en cuenta la distribución de la respuesta en el ítem "hacer frente a los exámenes" podemos observar que nuestra muestra, de media, responde que les estresa "muchísimo" el 25.4% (53) frente a sólo un 1.9% (4) que les estresa "nada". (Gráfico2).

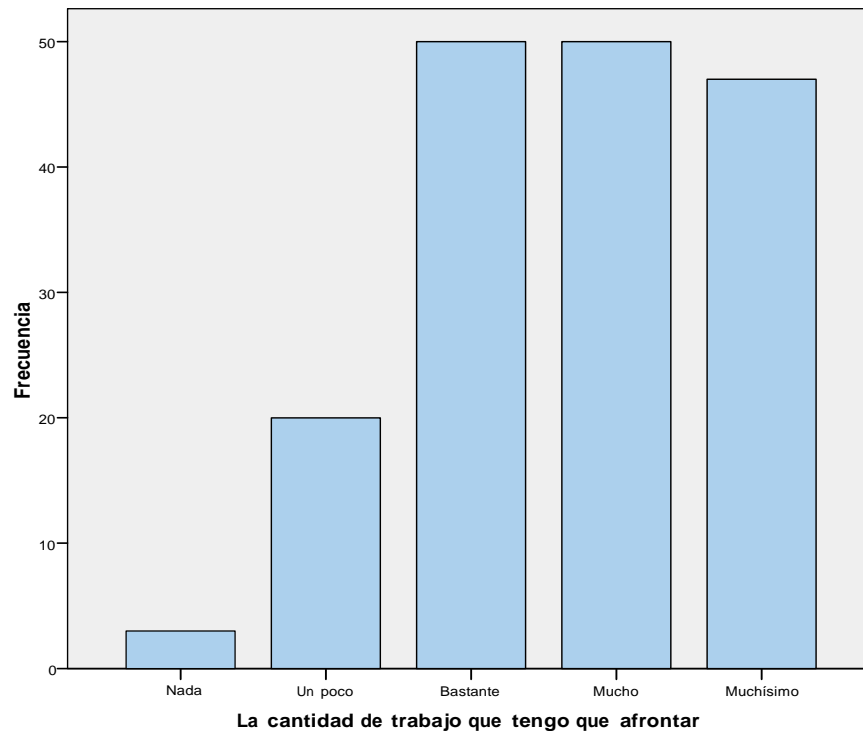


Gráfico 3: Distribución de respuesta en el ítem "La cantidad de trabajo que tengo que afrontar".

La distribución de la respuesta en el ítems "la cantidad de trabajo que tengo que afrontar" podemos observar que nuestra muestra, de media, responde que les estresa "muchísimo" el 22,5% (47) frente a sólo un 1.4% (3) que les estresa "nada", (Gráfico 3).

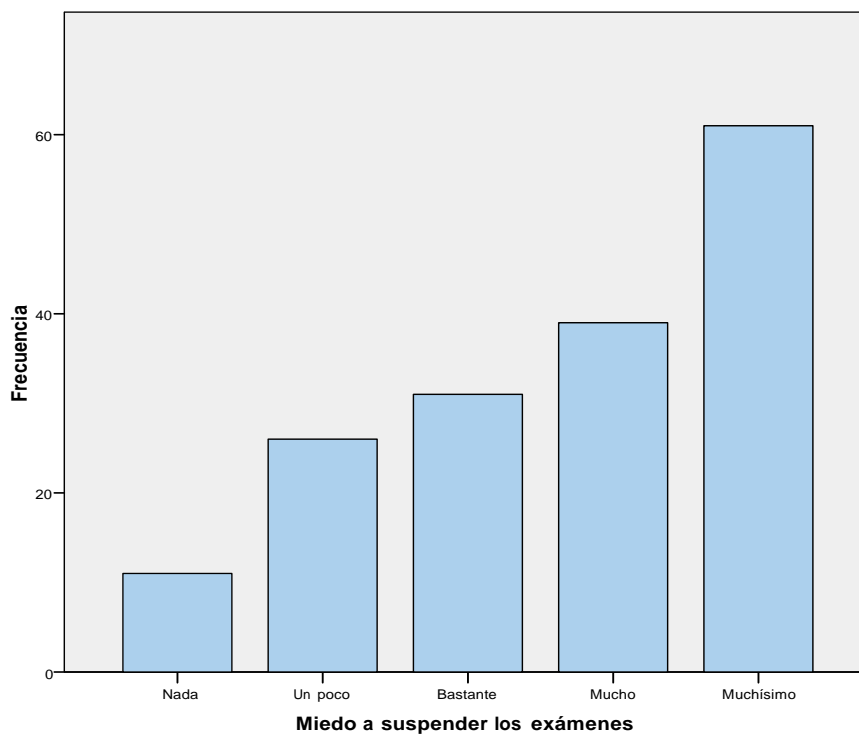


Gráfico 4: Distribución de respuesta en el ítem "Miedo a suspender los exámenes".

La distribución de la respuesta en el ítems "miedo a suspender los exámenes" podemos observar que responde que nuestra media, de media, les estresa "muchísimo" el 29.7% (63) frente a un 5.3% (11) que les estresa "nada", (Gráfico 4)

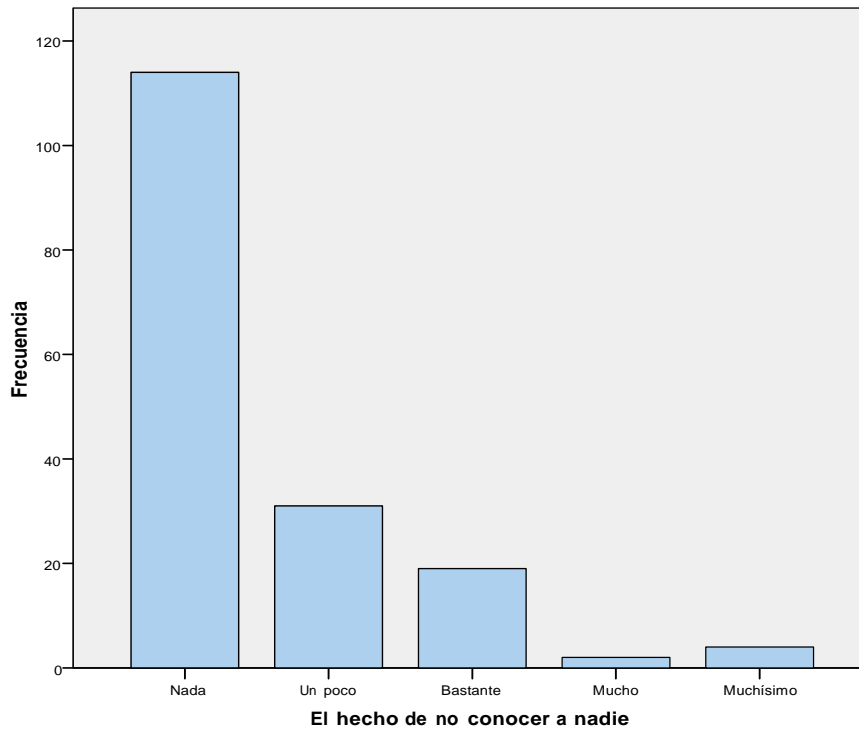


Gráfico 5: Distribución de respuesta en el ítem "El hecho de no conocer a nadie".

En cuanto al ítem con una media de puntuación más baja "el hecho de no conocer a nadie", la distribución de respuesta que nuestra muestra, de media, a un 55% (115) que les estresa "nada" frente a un 1.9% (4) que les estresa "muchísimo", (Gráfico 5).

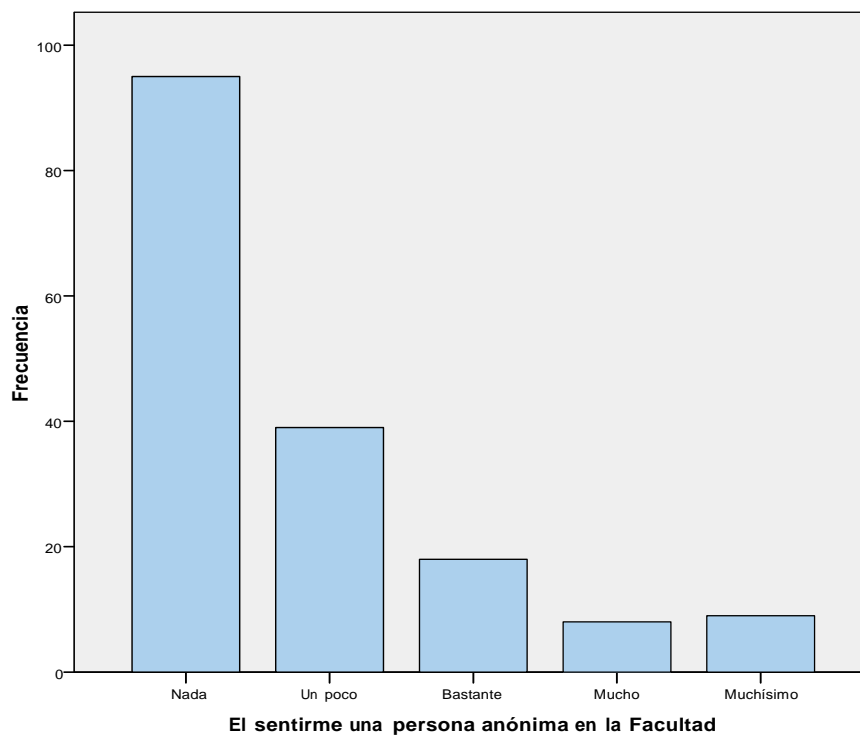


Gráfico 6: Distribución de respuesta en el ítem "El sentirme una persona anónima en la Facultad".

El segundo ítem con una media en puntuación más baja es "el sentirme una persona anónima en la facultad", la distribución de respuesta en nuestra muestra, de media, que presenta un 45.9% (96) que les estresa "nada" frente a un 4.3% (9) que les estresa "muchísimo", (Gráfico 6).

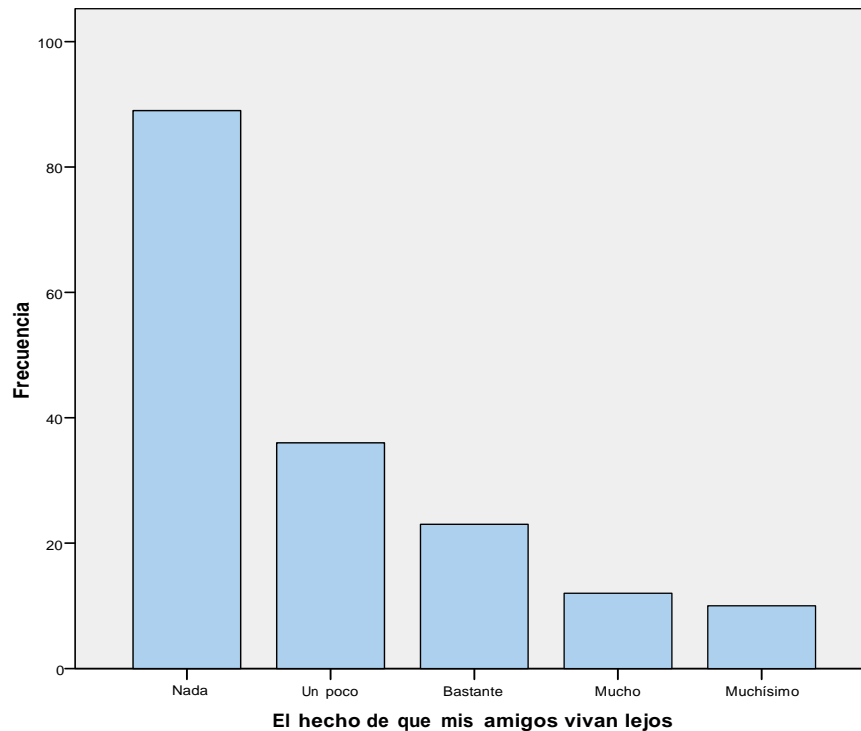


Gráfico 7: Distribución de respuesta en el ítem "El hecho de que mis amigos vivan lejos".

El tercer ítem con una media de puntuación más baja “el hecho de que mis amigos vivan lejos”, la distribución de respuesta de nuestra muestra, de media presenta a un 42.6% (89) que les estresa “nada”, frente a un 4.8% (10) que les estresa “muchísimo”, (Gráfico 7).

6.3.3 Análisis descriptivo de los factores y de la totalidad de estrés percibido

Vamos a proceder a describir los factores Estrés académico, Desorganización universitaria, Sentimientos de soledad y Problemas de relación que constituyen los cuatro factores en los que están agrupados todos los ítems del cuestionario, así como la totalidad de Estrés percibido, en el total de la muestra. Iniciaremos dicha descripción por el análisis de las medias obtenidas (Tabla 12).

	N		Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
	Válidos	Perdidos				
Estrés académico	168	41	19,10	5,48	6,00	30,00
Desorganización universitaria	168	41	10,44	3,88	4,00	20,00
Sentimientos de soledad	170	39	7,34	3,75	4,00	20,00
Problemas de relación	170	39	7,09	3,76	3,00	15,00
Estrés percibido	164	45	44,01	12,93	18	85,00

Tabla 12: Medias obtenidas en el estrés percibido y sus cuatro factores.

6.3.3.1 Grado de percepción en el factor Estrés académico

Podemos observar que el factor Estrés académico es el factor que los estudiantes noveles de la muestra de Ciencias de la Salud perciben de media como más estresante, situándose su puntuación media en 19,10, esto viene a decir que los estudiantes encuestados sitúan de media el factor estrés académico en el rango de "intenso" en la percepción de estrés que le generan, también podíamos interpretarlo cómo qué, las situaciones que configuran el factor Estrés académico suelen estresar de media a dichos estudiantes "mucho".

6.3.3.2 Grado de percepción en el factor Desorganización universitaria

El factor Desorganización universitaria tiene su media en 10,44, situándose en el rango de "medio" en la percepción de estrés, también podríamos interpretarlo, cómo que los alumnos de nuestra muestra consideran de media que las situaciones que configuran el factor Desorganización universitaria les estresa "bastante".

6.3.3.3 Grado de percepción en el factor Sentimientos de soledad

En cuanto al factor Sentimientos de soledad con una media de 7,34 se sitúa en el rango "débil" de percepción de estrés, es decir, que los alumnos perciben las situaciones que describen tal factor, de media, como "un poco" estresantes.

6.3.3.4 Grado de percepción en el factor Problemas de relaciones

Por último, el factor Problemas de relaciones, con una media de 7,09, se sitúa en el rango "medio", pudiendo interpretar cómo que las situaciones que describe dicho factor, los estudiantes de nuestra muestra de media las perciben como "bastante" estresantes.

En virtud de lo anterior, podemos concluir que el factor que de media es percibido por la totalidad de la muestra como más estresante, es el factor Estrés académico, con un rango de "intenso", y que el que menos, es el factor Sentimientos de soledad, con un rango de "bajo".

6.3.3.5 Grado de Estrés percibido

En cuanto a la totalidad del cuestionario de estrés percibido en estudiantes noveles, su media se encuentra en 44,01, dicho valor lo sitúa en el rango de "medio" y se podría interpretar cómo que para la totalidad de la muestra, el conjunto de factores de estrés considerados en el mismo, le hacen percibir estrés "Bastante" de media.

Para conocer mejor la realidad que nos refleja nuestros datos, es importante saber que variabilidad o dispersión presentan los mismos. En las tablas 12 y 13 se recogen los resultados correspondientes a la desviación típica, asimetría y curtosis.

Emperezaremos centrándonos en la desviación típica como medida de tendencia central (Tabla 12) y posteriormente, la asimetría y curtosis como medidas de dispersión (Tabla 13).

6.3.3.6 Análisis de diferencias en la tendencia central de los diferentes factores y la totalidad de estrés percibido

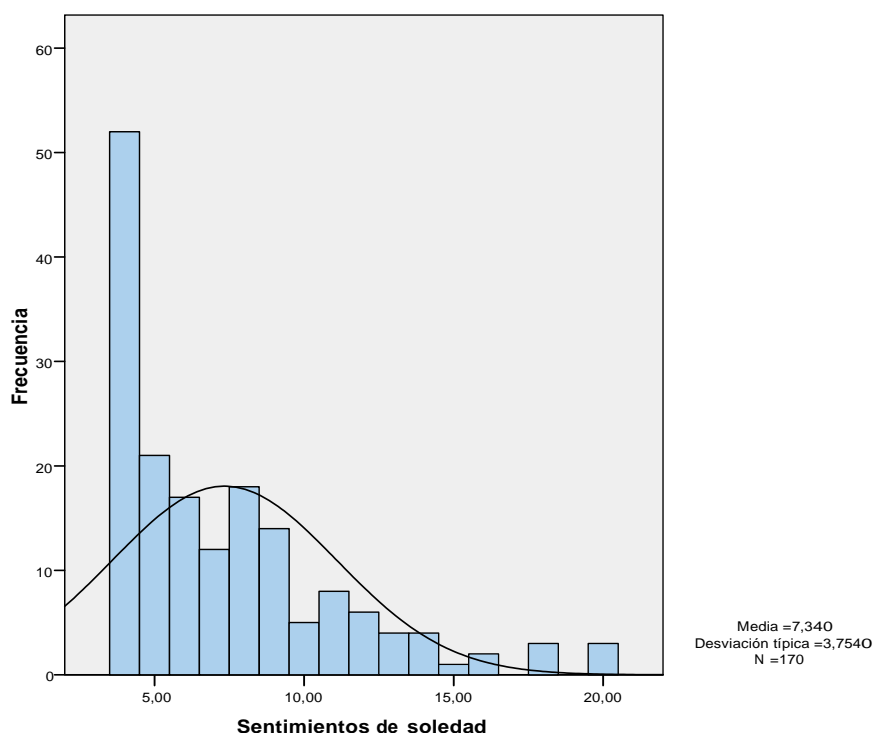


Gráfico 8: Tendencia central en el factor "Sentimientos de soledad".

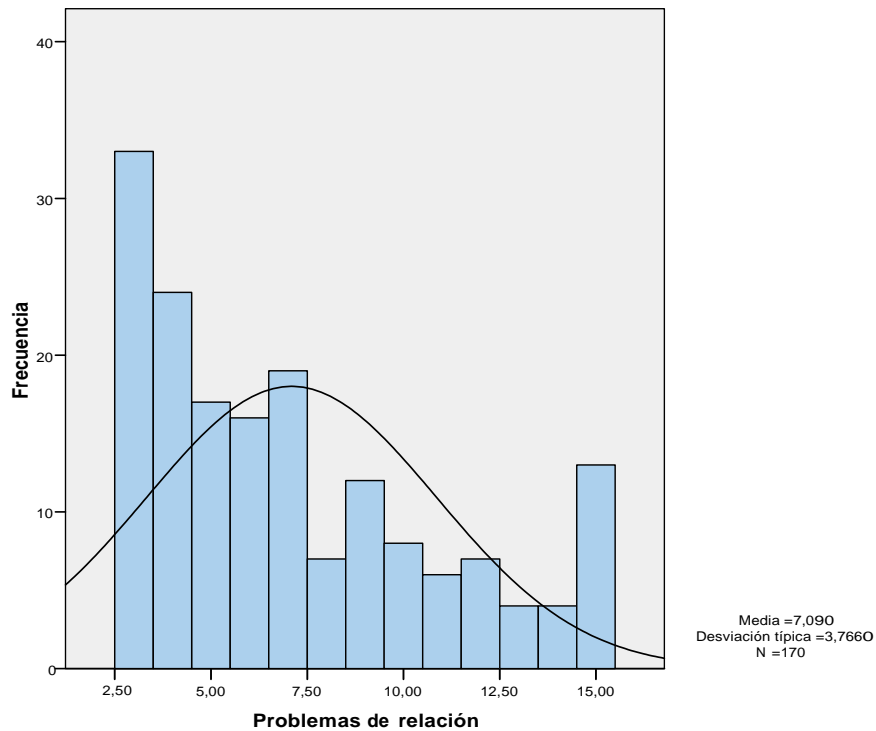


Gráfico 9: Tendencia central en el factor "Problemas de relación"

Centrándonos en la desviación típica, observamos que el valor más pequeño de la misma corresponde al factor Sentimientos de Soledad (3,75) prácticamente igual al Problemas de relaciones (3,76), lo que manifiesta que en estos dos factores y prácticamente en la misma medida, es en los que ha habido un mayor acuerdo de respuesta, por lo que los datos están más concentrados.

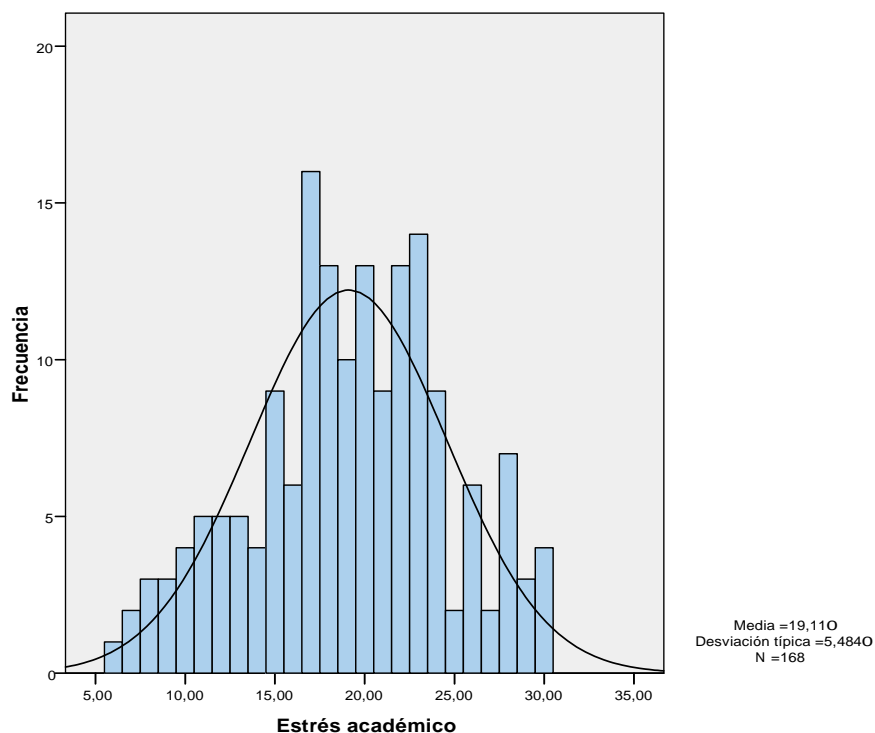


Gráfico 10: Tendencia central en el factor "Estrés académico"

En cuanto al valor mayor que adquiere la desviación típica corresponde al factor Estrés Académico (5,48) lo que manifiesta que las posiciones que los individuos de nuestra muestra presentan en este factor están más diferenciadas.

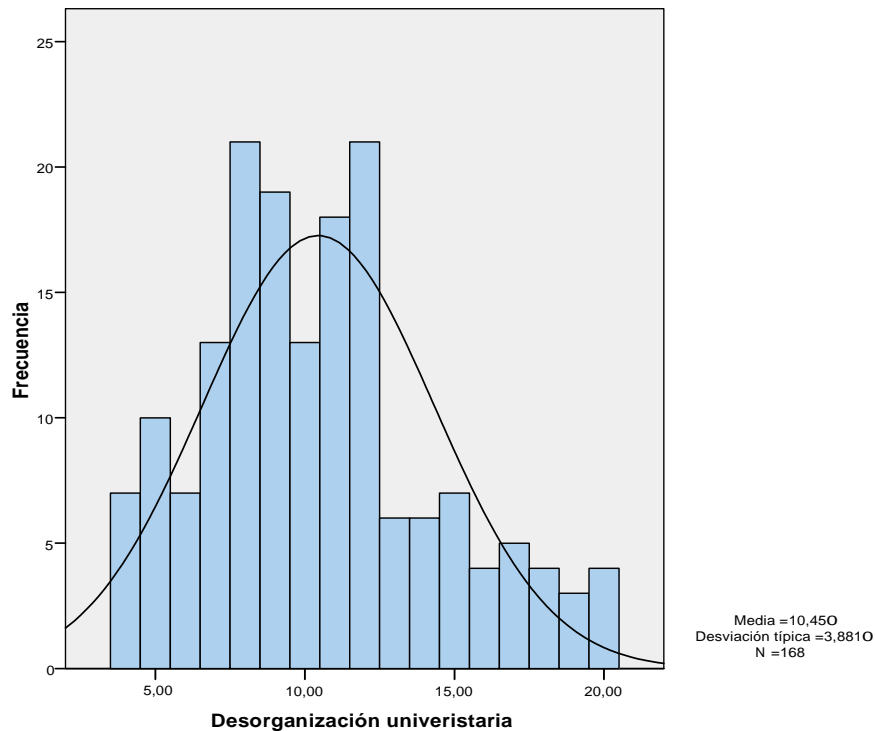


Gráfico 11: Tendencia central en el factor "Desorganización universitaria".

No queremos dejar de mencionar que el factor Desorganización universitaria, presenta una desviación típica (3,88) cercano a los dos factores, Sentimientos de Soledad y Problemas de relaciones, que poseen los valores menores de la misma. Reflejando todo ello que la muestra presenta una mayor dispersión en las respuesta en el factor Estrés académico (DT=5,48) y menor en el resto de factores Desorganización universitaria (DT=3,88) Problemas de relaciones (DT= 3,76), Sentimientos de Soledad (DT=3,75), presentando estos dos últimos una dispersión aún más parecida entre ellos.

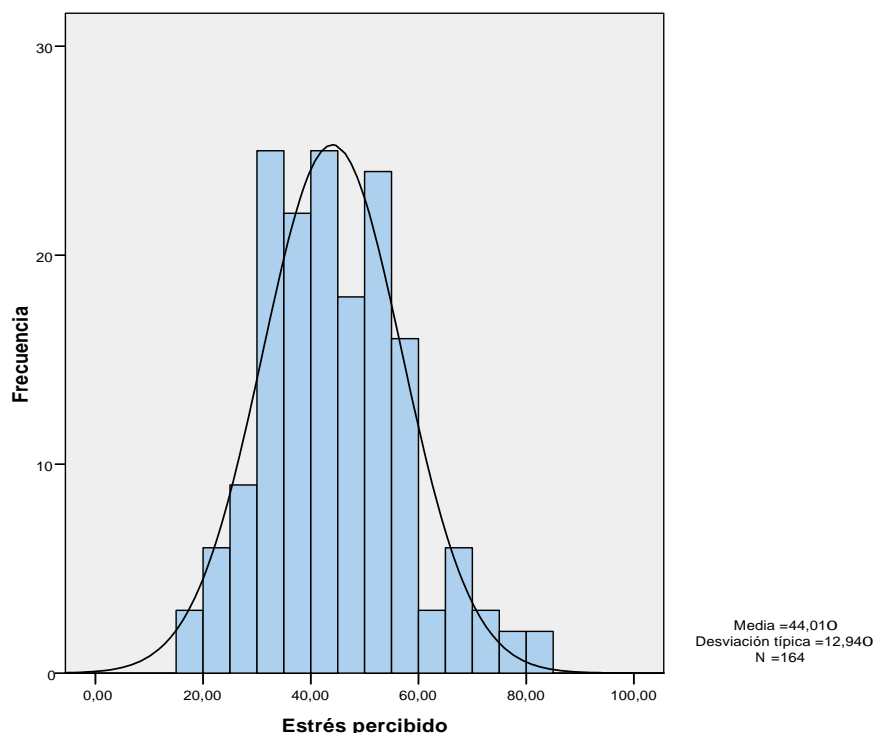


Gráfico 12: Tendencia central en el Estrés percibido.

Considerando el Estrés percibido, en su totalidad, presenta una desviación típica de 12,94, que supone menos de un rango de diferencia en la media de respuesta entre los alumnos de la muestra.

6.3.3.7 Análisis descriptivo de los diferentes factores y la totalidad de estrés percibido

Además de las medidas de tendencia central y de dispersión, calculamos estadísticos que nos permitieran conocer que distribución presentaban nuestros datos. Consideramos hasta qué punto nuestros datos se repartían de forma equilibrada por encima y por debajo de la media (asimetría) y en qué grado

acumulan casos en sus colas en comparación con los que acumularía en una distribución normal con la misma varianza.

	N		Asimetría	Curtosis
	Válidos	Perdidos		
Estrés académico	168	41	-0,16	0,40
Desorganización universitaria	168	41	0,54	-0,15
Sentimientos de soledad	170	39	1,39	1,70
Problemas de relación	170	39	0,77	-0,53
Estrés percibido	164	45	0,53	0,32

Tabla 13: Asimetría y curtosis en el estrés percibido y sus cuatro factores.

Volviendo a la Tabla 13 el factor Estrés académico (Asimetría -0,16) es en el que los datos presentan una distribución con mayor simetría a ambos lados de la media y su valor negativo nos indica que sus datos se acumulan en los valores mayores de la variable. Al contrario sucede con Sentimientos de Soledad (Asimetría=1,39) cuyos valores son los que se distribuyen de una forma menos simétrica y además sus datos se acumulan en los valores menores de la variable y su valor refleja que su distribución no sigue una distribución normal.

Para el total de factores de estrés percibido estudiamos sus grados de apuntamientos y reflejan que el factor Sentimientos de Soledad (1,70) es el que sus valores presentan un menor número de casos en su cola, haciéndolo además (a la derecha) en las puntuaciones más elevadas. Mientras que el factor Desorganización universitaria (-0,15) presenta mayor número de casos en su cola y lo hacia los valores menores (a su izquierda).

En cuanto al estrés percibido, en su totalidad, presenta una distribución de los valores a ambos lados de su media, dándose más en los valores mayores.

6.3.4 Análisis de diferencias en los diferentes factores y la totalidad de estrés percibido en función del género y la titulación

Se procedió a un análisis comparativo de varianza univariante (ANOVA) para tratar de determinar si existían diferencias significativas en la percepción del estrés en su totalidad y en sus diferentes factores, según género y en las diferentes titulaciones, en los componentes de nuestra muestra.

Iniciamos un análisis comparativo de las medias obtenidas en los diferentes factores por género y titulación.

6.3.4.1 Análisis de diferencias del factor Estrés académico en función del género y titulación.

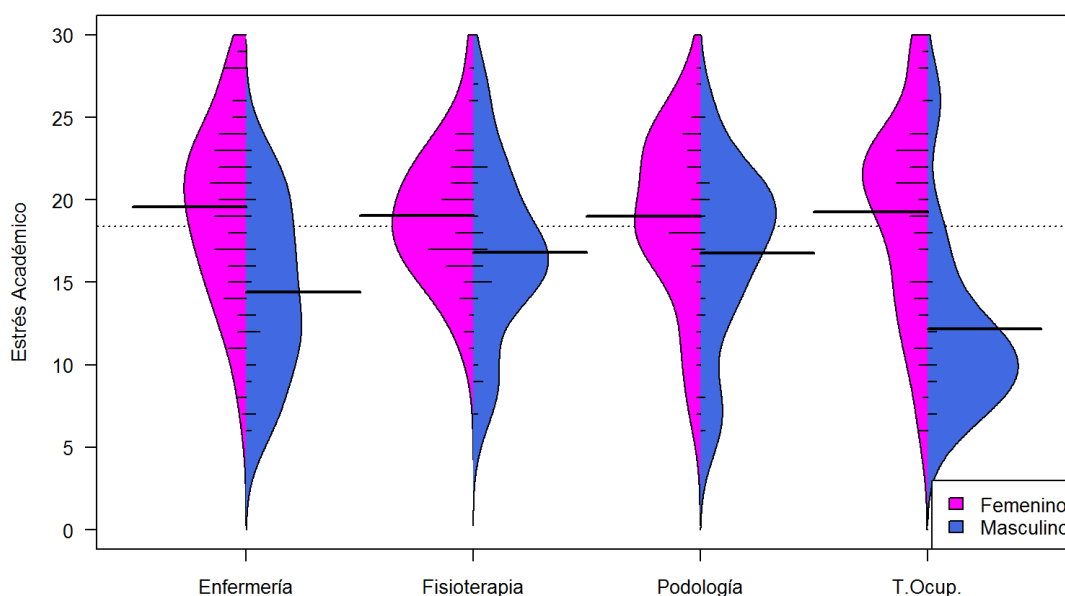


Gráfico 13: Estrés académico según género y titulación

En el factor Estrés académico la media obtenida en las mujeres de nuestra muestra es 20.15, significativamente superior ($p < 0,001$) a la media obtenida en los hombres 15,07.

Los datos pues, mantienen unas medias diferentes, siendo más elevadas y significativas estadísticamente, en las mujeres respecto a los hombres, en este factor, independientemente de la titulación que cursan. (Gráfico 13: **Estrés académico según género y titulación**)

En cuanto a titulaciones, la media obtenida en el factor Estrés académico en Enfermería es 17,39, la de Fisioterapia 16,49, la de Podología 16,99, la de Terapia ocupacional 19,57; estas diferencias son estadísticamente significativas entre sí (ANOVA de 2 factores, $p < 0,001$), (Gráfico 13).

El análisis post-hoc encuentra que la diferencia entre Fisioterapia y Terapia ocupacional es estadísticamente significativa ($p = 0,01$), (Gráfico 14).

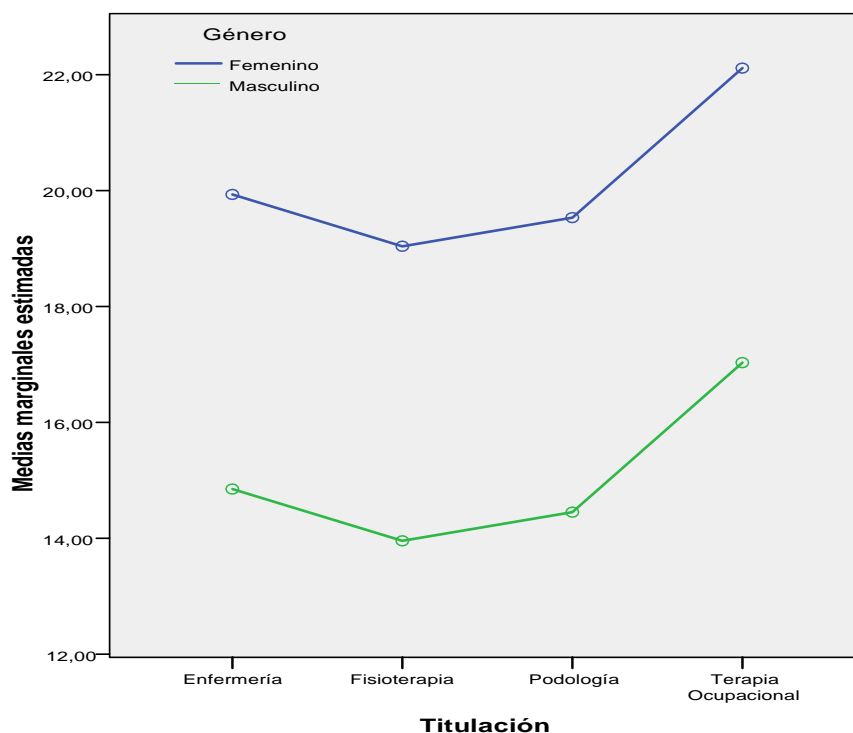


Gráfico 14: Medias marginales estimadas del Estrés académico según género y titulación

6.3.4.2 Análisis de diferencias del factor Desorganización universitaria en función del género y titulación.

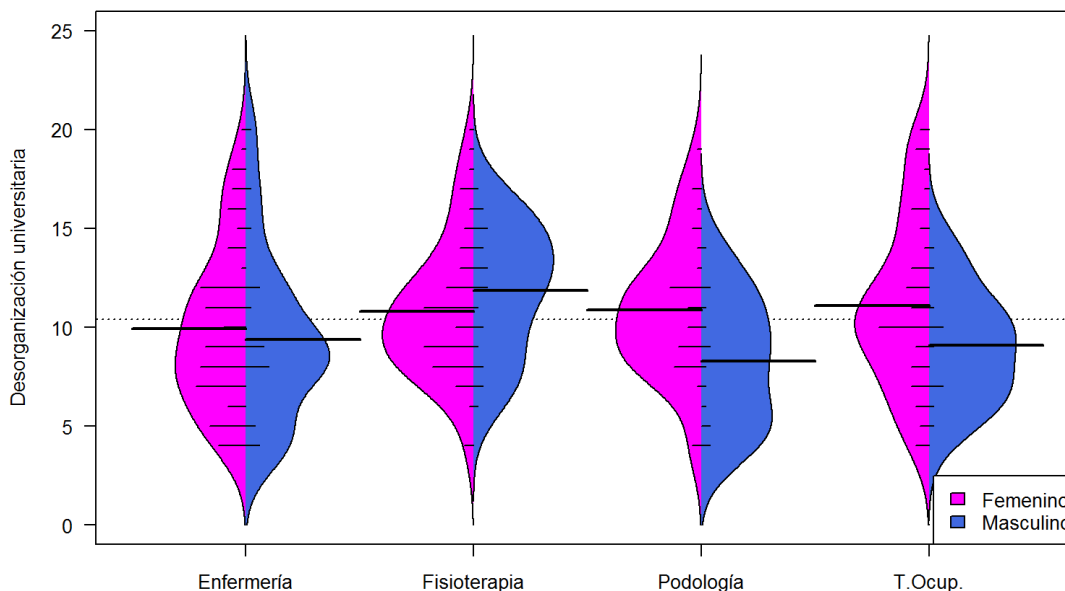


Gráfico 15: Desorganización Universitaria según género y titulación

En el factor Desorganización universitaria la media obtenida en las mujeres de nuestra muestra es de 10,78 y las medias obtenidas en los hombres es 10,88, no obstante esa diferencia no tienen significación estadística ($p < 0.05$), (Gráfico 15).

En cuanto a titulaciones, la media obtenida en Enfermería es 9,74, la de Fisioterapia 10,23, la de Podología 11,09 y Terapia ocupacional 12,27. Estas diferencias son estadísticamente significativas entre sí (ANOVA de dos factores, $p < 0,001$), (Gráfico 15).

El análisis post-hoc encuentra que la diferencia entre la titulación de Enfermería con Terapia Ocupacional es estadísticamente significativa ($p=0,01$). En el análisis post-hoc también se encuentra que la diferencia entre la titulación Fisioterapia con Terapia ocupacional es estadísticamente significativa ($p=0,01$), (Gráfico 16).

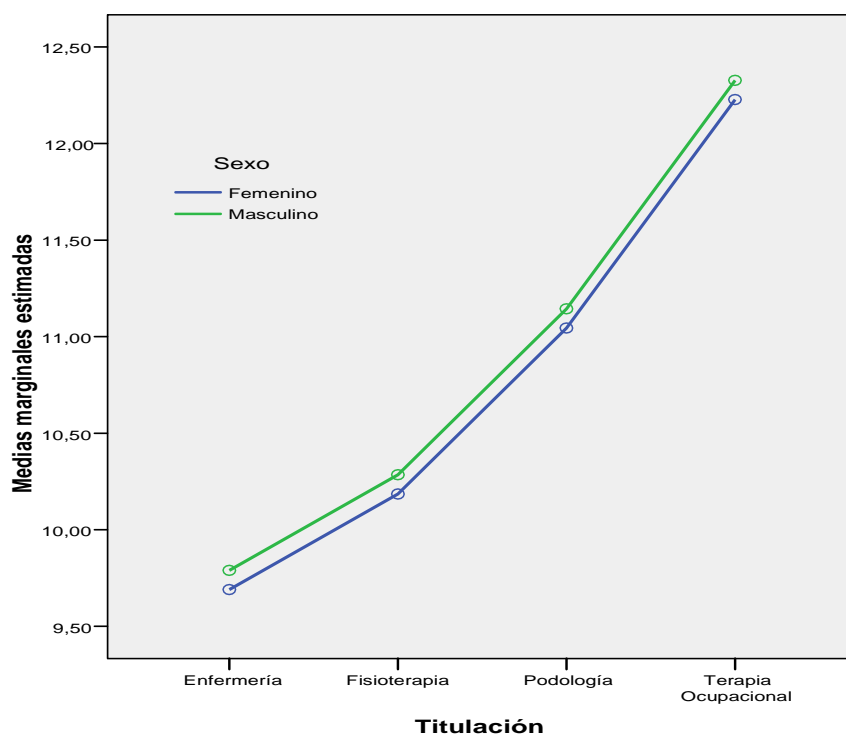


Gráfico 16: Medias marginales estimadas en el factor "Desorganización universitaria" en función del género y titulación.

6.3.4.3 Análisis de diferencias del factor Sentimientos de soledad en función del género y titulación.

En el factor Sentimientos de soledad la media obtenida en las mujeres de nuestra muestra es de 7,87 estadísticamente significativa a la media obtenida en los hombres es 6,19 ($p < 0,001$), (Gráfico 17).

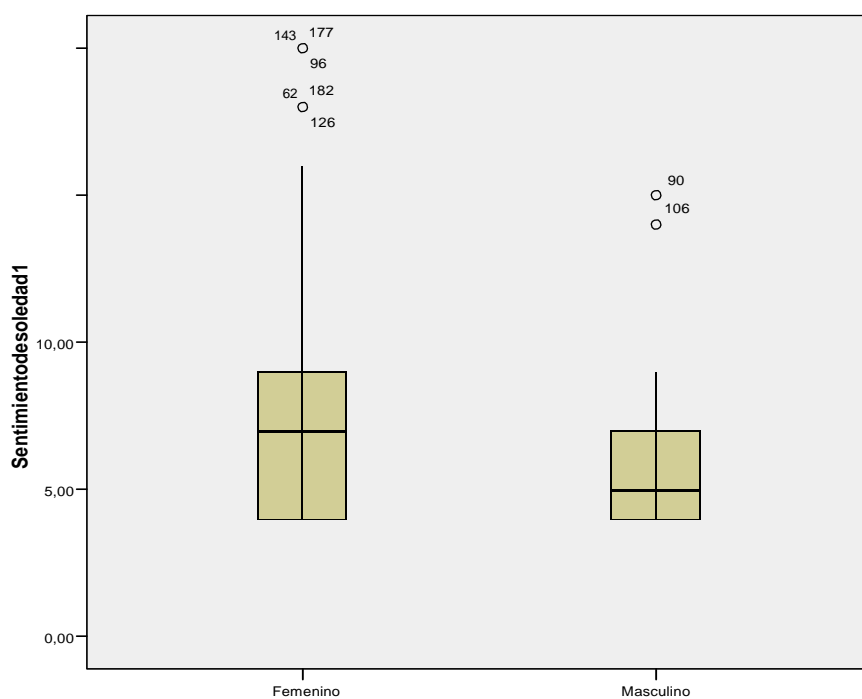


Gráfico 17: Medias del factor "Sentimientos de soledad" según género.

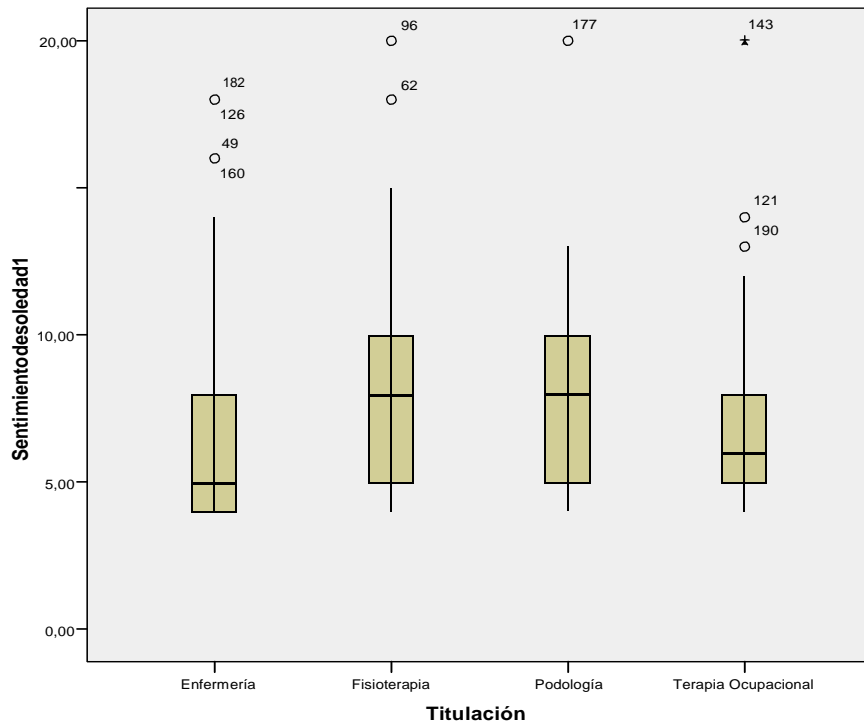


Gráfico 18: Medias del factor "Sentimientos de soledad" según titulación.

En cuanto a titulaciones, la media obtenida en Enfermería es 6,14, la de Fisioterapia 7,56, la de Podología 7,45 y la de Terapia ocupacional 6,97, estas diferencias son estadísticamente significativas entre sí. (ANOVA de 2 factores, $p < 0,001$), (Gráfico 18).

El análisis post-hoc encuentra que la diferencia entre la titulación de Enfermería y la de Fisioterapia es estadísticamente significativa ($p=0,01$), (Gráfico 19).

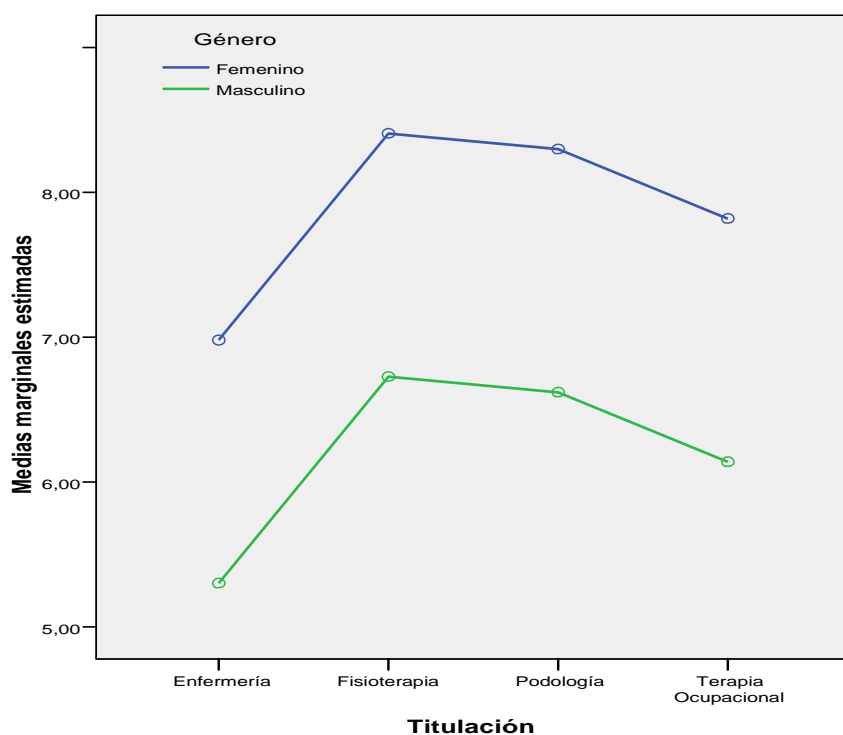


Gráfico 19: Medias marginales estimadas en el factor "Sentimientos de soledad" en función del género y titulación.

6.3.4.4 Análisis de diferencias del factor Problemas de relaciones en función del género y titulación.

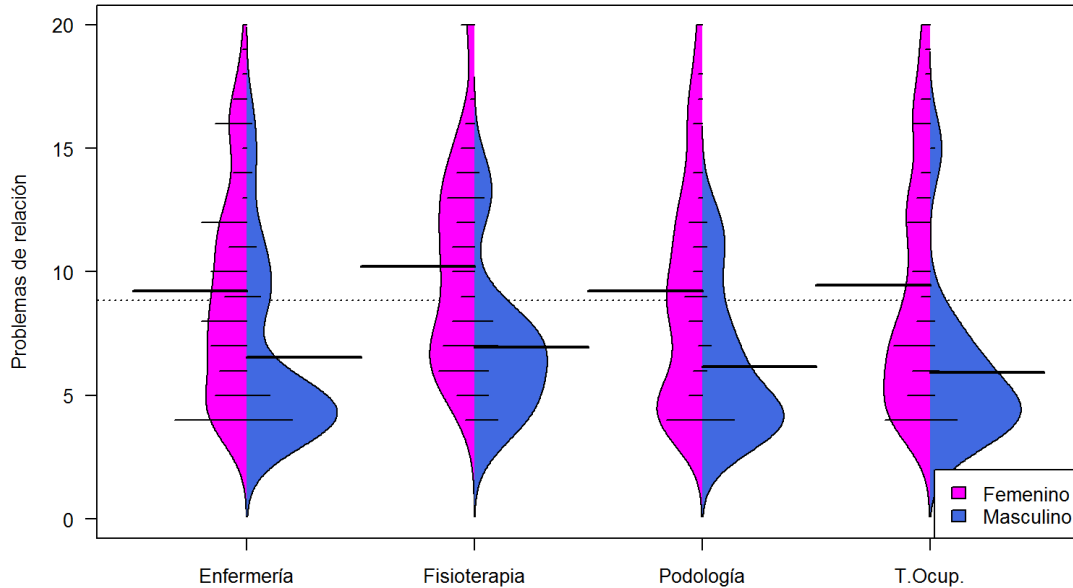


Gráfico 20: Problemas de relación según género y titulación

En el factor Problemas de relación la media obtenida en las mujeres de nuestra muestra es de 7,85 estadísticamente significativa y superior a la media obtenida en los hombres es 5,49 ($p < 0,001$), (Gráfico 20).

En cuanto a titulaciones, la media obtenida en Enfermería es 5,78, la de Fisioterapia 5,98, la de Podología 7,47 y la de Terapia ocupacional 7,45, estas diferencias son estadísticamente significativas entre sí (ANOVA de 2 factores, $p < 0,001$), (Gráfico 20).

El análisis post-hoc encuentra que la diferencia entre la titulación de Enfermería y Terapia ocupacional es estadísticamente significativa ($p=0,01$), (Gráfico 21).

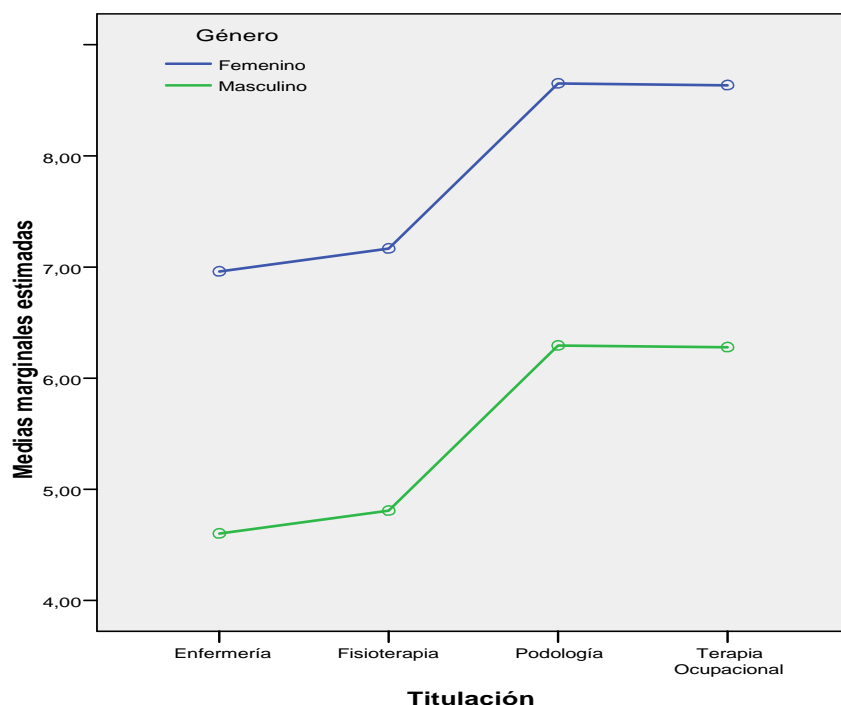


Gráfico 21: Medias marginales estimadas en el factor "Problemas de relación " en función del género y titulación.

6.3.4.5 Análisis de diferencias del Estrés percibido en función del género y titulación.

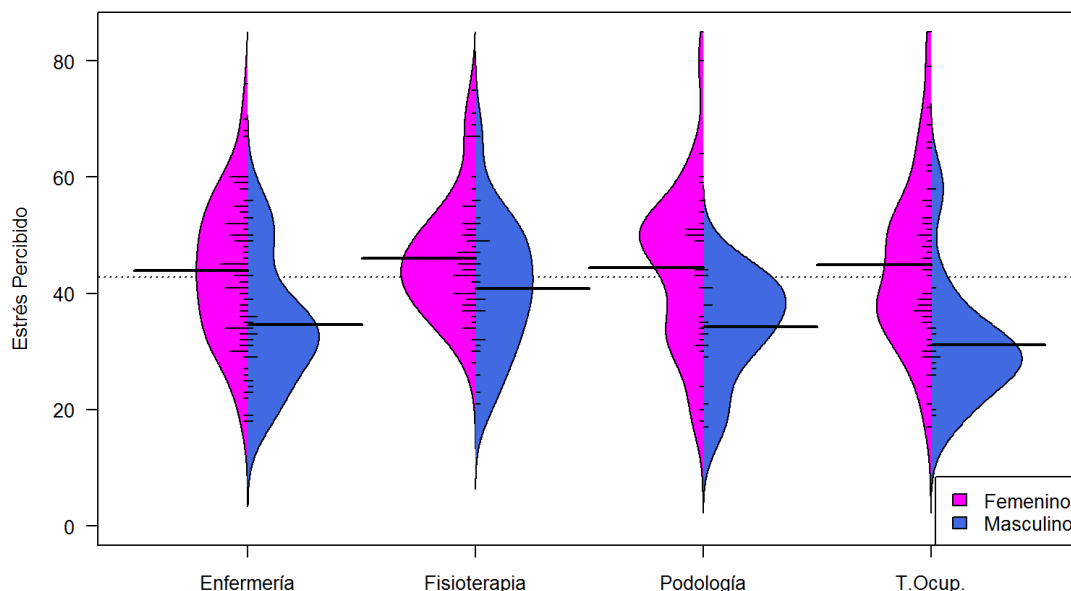


Gráfico 22: Estrés percibido según género y titulación

Estrés percibido por nuestros alumnos noveles: en este apartado pasamos a tener en cuenta el cuestionario en su totalidad y no especificado por los diferentes factores de estrés que lo integran, así como las medias obtenidas en el mismo por género y titulación.

La media obtenida en las mujeres de nuestra muestra es de 46,56 estadísticamente significativa ($p < 0,001$) y superior a la media obtenida en los hombres de 38,11, (Gráfico 22).

En cuanto a titulaciones, la media obtenida en Enfermería es 39,10 la de Fisioterapia 40,44, la de Podología 43,33 y la de Terapia ocupacional 46,49, estas diferencias son estadísticamente significativas entre sí (ANOVA de 2 factores, $p < 0,001$), (Gráfico 22).

El análisis post-hoc encuentra que la diferencia entre Enfermería con Terapia ocupacional es estadísticamente significativa ($p < 0,01$).

En el análisis post-hoc también se encuentra que la diferencia entre Fisioterapia y Terapia ocupacional también es estadísticamente significativa ($p = 0,01$), (Gráfico 23).

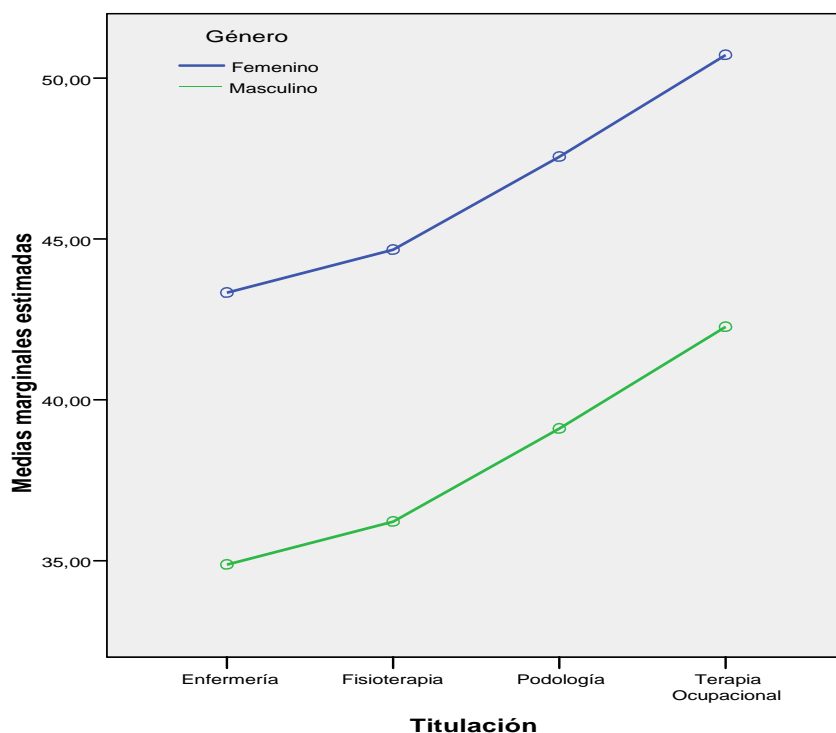


Gráfico 23: Medias marginales estimadas en el Estrés percibido en función del género y la titulación.

Capítulo 7. Discusión general

En este capítulo presentamos una explicación de los resultados obtenidos, discutiendo los mismos con los obtenidos en otros estudios, en un intento de que dicha interpretación tenga la mayor evidencia posible y esté documentada.

En los resultados obtenidos en nuestro estudio, el factor que obtiene la puntuación más alta es el factor "Estrés académico", y dentro de éste, el ítem Miedo a suspender los exámenes. Ello está en concordancia con los resultados obtenidos por Folkman y Lázarus (1985) en sus estudios para poner a prueba modelos teóricos del estrés, y que destacan dentro del ámbito académico, el estrés relacionado con la evaluación.

En esta línea, también Muñoz (2004) señala que el carácter estresante de los exámenes responde a diversos motivos, como son aprensión a la evaluación, miedo al fracaso, y otros de índole cognitiva y afectiva. Estos factores son los considerados habitualmente y no son incompatibles entre sí. Todos ellos relacionados con las apreciaciones subjetivas que hace el estudiante, a los que podemos añadir otros factores relativos a la sobrecarga, como son la concentración de exámenes en ciertos períodos del curso, el alto nivel de exigencia o la gran cantidad de materia que pueden abarcar, la incertidumbre del alumno acerca de las expectativas del profesor, de cómo va a evaluar y calificar su rendimiento y aprendizaje, etc.

Kramer y Hoffman (2002) indican que el superar o fracasar en los exámenes puede repercutir en oportunidades futuras, de ahí su capacidad en la producción de estrés.

Los resultados obtenidos en nuestro estudio, que dan el mayor grado de estrés al factor estrés académico, que contiene ítems como "hacer frente a los exámenes" "miedo a suspender los exámenes" "la cantidad de trabajo que tengo que afrontar" "tener que adaptarme a nuevos métodos de estudio y trabajo" tener que aprender a organizarme" o "sentir que no poseo el nivel académico", en consonancia con lo apuntado anteriormente por Kramer y Hoffman (2002).

Las situaciones más directa y claramente relacionadas con la evaluación, como son los exámenes, son las que el estudiante informaba que le generaban más estrés, en su estudio a Romero (Romero, M., 2008) sobre Implicaciones de la respuesta de estrés sobre el proceso de estudio en estudiantes de Ciencias de la Salud en la Universidad de la Coruña. También sitúa entre los más altos en la generación de estrés los relacionados con la cantidad de trabajo /tiempo disponible, muy identificable con el ítem "cantidad de trabajo que tengo que afrontar" del factor Estrés académico.

En parte, el peso de este factor vendría también explicado por la falta en un alto porcentaje en nuestros estudiantes, de otras ocupaciones, o compaginar trabajo y estudios, lo cual, le revertiría otra fuente importante de estrés. Como explicábamos en el marco empírico, los "adultos emergentes" se caracterizan por no tener las obligaciones del adulto.

Podemos defender también los resultados obtenidos de mayor nivel de estrés percibido en el factor Estrés académico y el ítem Miedo a los exámenes, por sus implicaciones futuras para nuestros estudiantes, ser reflejo de sus logros y expectativas, necesidad de adaptación a las nuevas circunstancias

académicas, así como que nuestra muestra no presenta otra fuente importante de circunstancias problemáticas, como podrían ser tener que compaginar estudios y trabajo, vivir fuera del hogar, tener que cuidar a familiares ,etc.

El que el factor Desorganización universitaria con ítems como "las clases son monótonas" ó "las clases no son lo suficientemente claras o concretas" sea percibido como menos estresante que el anterior (" Estrés académico") se podría explicar, por lo apuntado por Monedero y Pozo (2003), Martí (2003) y Solano (2006) que consideran que el estudiante tiene una idea poco elaborada del proceso de aprendizaje, pensando que su responsabilidad se puede limitar a almacenar y reproducir contenidos, hecho que le permite obtener buenos resultados a nivel académico.

En cuanto a que el factor que menos grado de estrés le haga percibir a los estudiantes de nuestra muestra sea el factor Sentimientos de soledad vendría explicado según Beck y Beck-gernsheim (2003) porque esta sociedad es abierta y valora el riesgo, pero promueve individuos temerosos frente a las relaciones y los compromisos, luego la soledad no es valorada negativamente, sino que le libera de dichos temores. Incluso hay autores (Schneider, 2003) que abanderan que la sociedad actual no termina de encontrar la forma de promover el pacto y los lazos sociales, sino más bien una dinámica partidista. Esto vendría a explicarnos que obtengamos, este factor como "poco estresante" de media, en nuestra muestra. Steptoe, Owen, Kunz-Ebrecht y Brydon(2004) en un estudio con 240 hombres y mujeres trabajadores observaron que las puntuaciones en la escala de soledad revisada UCLA, no se asociaban a género, edad, posición socioeconómica, si obtuvieron una correlación positiva de las puntuaciones altas en soledad con el estrés agudo mental, en mujeres pero no en hombres.

En el estudio de la percepción de estrés según género, en nuestros resultados hemos constatado una percepción de estrés de media, mayor en las estudiantes mujeres (+8,450 y un error típico de 2,55) respecto a los

estudiantes hombres. La obtención de diferencias en la percepción del grado de estrés dependiendo del género en nuestra investigación concuerda con una amplia bibliografía. Tenemos que mencionar que la mayoría de estos estudios a los que aludimos trabajan sobre el estrés académico, no sobre estrés percibido en estudiantes, y que éste sólo es uno de nuestros factores, ya que los estudios abarcan sólo determinadas Titulaciones, siendo la más estudiada Enfermería. También que la muestra presenta una clara mayoría femenina, sería interesante disponer de una mayor representación masculina en estudios futuros y poder constatar resultados.

Isabel M^a Lopez-Medina y Vicente Sanchez-Cuadrado (2008) en la Universidad de Jaén, en un estudio sobre la percepción de estrés en estudiantes , en concreto de Enfermería y en las prácticas clínicas, también obtuvieron mayores niveles en las mujeres que en los hombres.

Romero Martín (2008) en su estudio sobre las implicaciones de la respuesta de estrés sobre el proceso de estudio en estudiantes de ciencias de la Salud de la Universidad de Vigo, obtuvo que el género sí incide de forma significativa en la experiencia de estrés académico y en sus efectos. Las diferencias parecen no ser únicamente cuantitativas sino también cualitativas, las mujeres de la muestra obtenían puntuaciones directas más elevadas en siete de los nueve estresores académicos presentados y además los dos estresores académicos en los que los varones superaban a las mujeres aludían a situaciones más intrínsecamente relacionadas con el aprendizaje. Ellas, sin embargo, se manifestaban significativamente más amenazadas por situaciones directamente vinculadas a la evaluación, como son los exámenes o las intervenciones en público, y por las deficiencias metodológicas del profesorado, dimensión de carácter incontrolable.

Incluso hay estudios que corroboran estos resultados en otras culturas; Naiemeh Seyedfatemi et al. (2007) recoge que hay diferencia en la percepción

de estresores y en la respuesta, según género entre los estudiantes de enfermería iraníes.

En estudios de estresores académicos llevados a cabo en diferentes culturas Hashim, I. y Zhiliang, Y. (2003), se mantienen las diferencias entre géneros, mientras a ellos les estresa el tener que faltar a demasiadas clases a ellas las calificaciones más bajas de las que esperaban o tener discusiones con el profesor.

Misra et al. (2000) llegó a la conclusión de que las mujeres tienden a competir o hacerse notar más, lo cual ayudaría a explicar esa mayor percepción de estrés.

Nolen-Hoksema (1994) concluyó que mientras las mujeres rumian, le dan más vuelta a los problemas, los hombres ante esas mismas situaciones, toman medidas, en lugar de inquietarse por ellas.

No quiero dejar de mencionar que hay autores Cahir y Morris (1991) que cuestionan el que verdaderamente las mujeres sufran más estrés académico ó simplemente lo expresan de forma más libre por condicionantes culturales.

También, resultados contrarios, Hamaideh SH, (2010) en un estudio sobre los factores de estrés y reacciones a los mismos, en estudiantes universitarios de Jordania concluyo que no hay diferencias significativas, según el género, en la percepción del estrés y las reacciones a los mismos.

En este sentido nosotros sólo podemos sumarnos a lo anteriormente mencionado, en la dirección de que hay diferencias según género en la percepción del estrés en los estudiantes de nuestra muestra y que éste es mayor en las mujeres. Sin decantarnos si es por una mayor percepción de estrés (por su sentido de competencia) por su forma de afrontamiento (búsqueda de apoyo sin intervención en la situación) o por su expresión de las

mismas con más facilidad (por condicionantes culturales) y asumiendo que este resultado, quizás lo sea como consecuencia de la intervención del conjunto de todos ellos.

Por otra parte, nuestros resultados muestran diferencias en el estrés percibido, según la titulación, independientemente del género, aunque sólo en la comparación entre determinadas titulaciones, de las consideradas; si comparamos Terapia ocupacional con Enfermería (0,008) o con Fisioterapia (0,039).

Hay pocos estudios realizados sobre el estrés entre estudiantes de diferentes titulaciones, (Miguel y Arias (1999) Salanova, Martínez, Bresó, Llorens y Grau (2005). Hay estudios para constatar que existe estrés en los estudiantes de determinadas titulaciones, así, AP Dutta et al (2005) llevaron a cabo una revisión de la literatura, que abarcaba todos los profesionales de la salud y el estrés, donde obtuvieron resultados de altos niveles de estrés en estudiantes de medicina, odontología, enfermería y otras carreras paramédicas, faltando los de farmacia, no obstante no habían diferencias significativas entre los mismos.

Boira, Lopez y Olivan (2010) de la Universidad de Zaragoza, constataron que los niveles de estrés académico y ansiedad entre estudiantes de Trabajo Social y Fisioterapia, son similares, aunque encontró diferencias significativas en las situaciones del entorno que se valoran como estresantes.

Por otro lado, nuestro estudio, aunque llevado a cabo en diferentes titulaciones, sí hay que tener en cuenta que todas ellas pertenecen a una misma rama, la de salud.

A criterio del investigador, el hecho de que la significación estadística sólo se dé en la titulación de Terapia Ocupacional respecto a Enfermería y

Fisioterapia podríamos considerar que, es la titulación con menos tiempo de desarrollo dentro de la Facultad, por ello con menos experiencia si tenemos en cuenta que por lo tanto puede influir esto en las circunstancias de las que los alumnos de nuestra muestra perciben más estrés, que son las circunstancias académicas y la desorganización universitaria. En el extremo contrario están Enfermería y Fisioterapia, además en este orden; en cuanto a tiempo de desarrollo y recorrido, por ello con más oportunidades de haber mejorado y adquirido experiencia en el nivel académico y su organización.

Capítulo 8. Conclusiones

En este capítulo presentamos algunas conclusiones en relación con los objetivos planteados y en base a los resultados obtenidos, así como las repercusiones más importantes de las mismas.

Los resultados obtenidos a través de nuestro trabajo nos permiten una serie de conclusiones, que iremos exponiendo enlazados con los objetivos que nos planteábamos al inicio.

Nuestro primer objetivo era la traducción y adaptación transcultural del cuestionario de estrés percibido por alumnos noveles, para su uso en nuestra facultad, con un idioma y cultura diferentes a las de origen, tras un primer paso que fue el estudio del proceso de validación y consistencia interna del mismo en su origen. En el marco teórico, exponíamos y defendíamos la elección del cuestionario de estrés percibido por alumnos noveles, creado por Emily Boujut y Marilou Bruchon Schweitzer, en la Universidad de Burdeos.

Seguidamente sometimos el mismo de forma reglada y sistemática (Comisión Internacional de la Directrices de Examen de Traducción y Adaptación de pruebas) a un proceso de traducción-retrotraducción doble y adaptación transcultural, lo cual, nos llevo a una tercera versión que fue sometida a un pilotaje y obtención de resultados de buena consistencia interna en el mismo. Incluso en su posterior uso, en nuestra investigación, volvimos a someterlo a análisis. Es por ello que consideramos probada su traducción y adaptación a nuestra población de estudio.

Con respecto al objetivo número 1: Adaptación y validación transcultural al español del Cuestionario de estrés percibido por el alumno novel.

1. El cuestionario de estrés percibido por el alumno novel, ha sido traducido y adaptado culturalmente a la Universidad de Málaga, presentando una consistencia interna aceptable.

Con respecto al objetivo número 2: Determinar el grado de estrés percibido por los alumnos del primer curso de la Facultad de Enfermería, Fisioterapia, Podología Y Terapia Ocupacional de la Universidad de Málaga y su posterior desglose por género y titulaciones.

2. La media obtenida para la totalidad de la muestra se sitúa en el rango de estrés percibido medio, sin tener en cuenta el género ni la titulación.
3. El estrés percibido, teniendo en cuenta el género es diferente, siendo más elevado en las mujeres que en los hombres, independientemente de la titulación que cursan.
4. Teniendo en cuenta las diferentes titulaciones, sólo hay diferencias en la percepción de estrés entre Enfermería y Fisioterapia con Terapia ocupacional, siendo más bajo en los estudiantes de Enfermería y Fisioterapia que los de Terapia ocupacional, independientemente del género.

Con respecto al objetivo número 3: Identificar los factores de estrés más prevalentes en los alumnos del primer curso de la Facultad de Enfermería, Fisioterapia, Podología Y Terapia Ocupacional de la Universidad de Málaga y su posterior desglose por género y titulaciones.

5. El factor "Estrés académico" se sitúa de media en un rango de estrés percibido intenso.
6. El factor "Desorganización universitaria" sitúa su media en un rango de estrés percibido medio.

7. El factor "Sentimientos de soledad" sitúa su media en el rango de estrés percibido débil.
8. El factor "Problemas de relaciones" sitúa su media en el rango de estrés percibido medio.
9. Por ello, podemos decir que el factor que mayor rango de estrés percibido alcanza en los alumnos de nuestra muestra es el factor "Estrés académico".
10. Por el contrario, el factor que menor rango de estrés percibido alcanza en los mismos, es el factor "Sentimientos de soledad".
11. Teniendo en cuenta el género, en el factor "Estrés académico" las mujeres mantienen unas medias más elevadas que los hombres independientemente de la titulación que estudien.
12. Teniendo en cuenta las diferentes titulaciones, en el factor "Estrés académico" los alumnos de Podología, puntuando más de forma estadísticamente significativa, que los alumnos de Fisioterapia, independientemente del género.
13. Teniendo en cuenta el género, en el factor "Desorganización universitaria" las mujeres y los hombres no puntúan de forma significativa, diferente.
14. Teniendo en cuenta las diferentes titulaciones, en el factor "Desorganización universitaria" hay diferencias significativas entre Enfermería y Fisioterapia con Terapia ocupacional, siendo los estudiantes de Enfermería y de Fisioterapia los que puntúan menos que los de Terapia Ocupacional independientemente del género.
15. Teniendo en cuenta el género, en el factor "Sentimientos de soledad, las mujeres y los hombres puntúan de forma significativa, diferente.

16. Teniendo en cuenta las diferentes titulaciones, en el factor "Sentimientos de soledad" hay diferencias significativas entre Enfermería y Fisioterapia, siendo los alumnos de Enfermería los que puntúan menos que los de Fisioterapia, independientemente del género.
17. Teniendo en cuenta el género, en el factor "Problemas de relación", las mujeres puntúan más, de forma significativa, que los hombres independientemente de la titulación que cursen.
18. Teniendo en cuenta las diferentes titulaciones, en el factor "Problemas de relación" hay diferencias significativas entre Enfermería y Terapia ocupacional, siendo los alumnos de Enfermería los que puntúan menos que los de Terapia ocupacional, independientemente del género.

Capítulo 9. Limitaciones del estudio

Una vez expuestas las conclusiones que nuestro trabajo nos ha reportado, queremos mencionar las limitaciones que tiene, cómo todo trabajo de este tipo.

Tras un análisis crítico, debemos señalar, como principales limitaciones del estudio, las siguientes:

- En primer lugar, dificultad para generalizar los resultados obtenidos a estudiantes noveles de otras titulaciones y/o Facultades. Todos los participantes de la muestra son estudiantes noveles de las titulaciones de la Facultad de Enfermería, Fisioterapia, Podología y Terapia ocupacional, cautela, por tanto al generalizar nuestros resultados.
- El número reducido de la muestra, y el establecimiento dentro de ella de grupos para su comparación, acentúa aún más la dificultad, ya que podemos estar rechazando diferencias que si contáramos con grupos más numerosos sí podrían alcanzar significación estadística.

Las limitaciones hasta ahora mencionadas son relacionadas con la muestra de nuestro estudio, también queremos indicar, las posibles limitaciones de nuestro estudio, en referencia al instrumento utilizado:

- El instrumento de medición original, utilizado, fue elaborado a raíz de una investigación comenzada en el 2004 y divulgado en 2007; la traducción y la adaptación transcultural ha sido llevada a cabo por

nosotros en el presente trabajo; el poco tiempo de existencia no nos permite disponer de datos aportados por la aplicación del mismo, no siendo posible la replica con ellos de nuestros resultados.

- Así mismo, al ser autoinformado, puede presentar limitaciones inherentes a dicha característica, como la descontextualización, la posibilidad de repuesta en línea de deseabilidad social, sin suficiente sinceridad.
- Teniendo en cuenta que la medida considerada es retrospectiva, el alumno debe hacer uso de su memoria para informarnos de sus percepciones recientes, pudiendo haber limitaciones por ello.

Capítulo 10. Prospectiva

La combinación de la exposición de los logros obtenidos y las limitaciones de nuestro estudio, nos permite proporcionar o plantear, líneas o ideas de trabajo futuras en el campo de investigación del estrés percibido en estudiantes noveles.

Anteriormente ya exponíamos, en la descripción del momento temporal de nuestro estudio, que este se llevaba a cabo en un periodo de cambio, motivado por la Convergencia Europea de la Educación Superior, con todas sus condicionantes y repercusiones (Arco, Fernandez, López, y Heilborn, 2004). Sería interesante disponer de resultados posteriores que nos permitieran conocer cómo la maduración de dicho proceso de Convergencia incide en el estrés percibido por los alumnos noveles, de ahí, la idoneidad de continuar con un estudio prospectivo que nos permitiera la comparativa y análisis de la evolución en el tiempo.

Aunque hemos realizado en nuestro estudio un análisis descriptivo de, con variables sociodemográficas y académicas sería oportuno ampliar estas con el estudio del perfil sociodemográfico y psicológico del alumno, para perfilar de un forma mucho más enriquecedora y amplia dicha descripción, en base a estudios como el de González y Landero(2006), que consideran que dichas variables pueden estar relacionadas tanto con el estrés percibido cómo a los síntomas somáticos.

Otra línea de investigación futura de interés, podría ser, mediante diseños experimentales, la incidencia de programas de ayuda al estrés en alumnos, específicos según género y/o titulación, en base a nuestros resultados con diferencia tanto cuantitativa como cualitativamente del estrés según género y titulación, llevando a cabo una identificación de estudiantes en base al grado de estrés percibido y un posterior ofrecimiento de intervenciones, según dicha identificación.

Iancherel, Bolognini y Halfon (1998) Washburn (2000) Reevy y Maslach (2001), en sus estudios obtienen que mientras, ante una situación estresante, las mujeres tienden a buscar apoyo social o emocional como estrategia para afrontarla, los hombres tienden a crear nuevos significados de la situación, intentando sacar lo positivo de esa situación ó bien acciones para alterarla deberíamos tener esto en cuenta y por lo tanto las intervenciones que ofrezcamos ser diferentes y adaptadas a los grupos identificados.

Terminando con una contrastación con los resultados obtenidos por dichas intervenciones con los obtenidos por los programas de apoyo al estudiante que las instituciones universitarias ofrecen en la actualidad.

Capítulo 11. Resumen

Destacando la importancia del momento académico en que llevamos a cabo nuestro estudio, fruto de la confluencia de muchos elementos, por un lado, la convergencia al espacio Europeo de Enseñanza Superior; el ser el primer curso académico en que se impartirían las titulaciones de Grado, con todo lo que ello conlleva de modificaciones, adaptación etc. tanto en el alumnado cómo en el profesorado. Todo ello, añadido, al gran paso que supone para el alumnado pasar de enseñanza media a universitaria.

Dirigiendo nuestra mirada al estrés, como proceso psicológico Fernandez-Abascal (1999), no directamente observable, ni vinculada a un solo representante (Lazarus, DeLongis, Folkman y Gruen (1985). Por ello la necesidad, de hacer énfasis en la evaluación de la persona, su autoinformación sobre el mismo, en definitiva su percepción de estrés. Señalando la importancia del estrés, por sus implicaciones a nivel físico, psíquico, emocional y conductual.

Enlazando todo lo anterior con el alumnado novel, que acaba de entrar en nuestra facultad, que tiene una serie de características por su etapa evolutiva como "adulto emergente", añadiéndose a lo anterior sus vivencias de confusión, nuevos temores y libertades, su especial centración en sí mismo, y su gran abanico de posibilidades Arnett (2004). Sus necesidades de elección sobre líneas futuras, que vienen en parte determinadas por su determinación en los estudios. Todo ello lo hace más vulnerable o predispuesto a percibir estrés.

La falta de estudios sobre estrés percibido en alumnos universitarios, más si consideramos dentro de estos a los noveles y aún más, si consideramos la medición de éste con un instrumento específico para ello, es lo que nos ha motivado a llevar a cabo nuestro estudio. Considerando las circunstancias características que le predisponen a percibir dicho estrés de forma particular, como son circunstancias personales de su evolución como "adulto emergente" (Arnett, 2000a; 2000b; 2006), circunstancias académicas por su transición de educación secundaria a universitaria (Muñoz, 1999; Fisher, 1986; Sandín 2003), incluso circunstancias universitarias por la adaptación de la misma al Espacio Europeo de Educación Superior, en el momento de nuestro estudio.

Con los objetivos de realizar la traducción y adaptación transcultural del cuestionario de estrés percibido por el alumno novel, para hacernos con un instrumento de medición de forma específica del estrés percibido por alumnos noveles. Determinar el grado de estrés percibido por el alumno novel de nuestra Facultad, así como la identificación de los factores de estrés más prevalentes en los mismos.

Como metodología, desarrollaremos un estudio analítico-descriptivo, de naturaleza no experimental de carácter transversal, durante el curso académico 2009-2010, llevado a cabo en dos etapas.

Nuestra muestra, obtenida sin muestreo la constituyeron 209 (69,9% de la población) alumnos noveles de las cuatro titulaciones de nuestra Facultad, Enfermería, Fisioterapia, Podología y Terapia Ocupacional, que cursan el primer curso de dichas titulaciones.

El tratamiento estadístico empleado fue en la primera etapa, de tipo cualitativo para la traducción y adaptación transcultural del cuestionario de estrés percibido por el aluminio novel original francés, a través de un análisis racional mediante la doble traducción inversa y un análisis estadístico mediante el estudio de fiabilidad y validez.

En la segunda etapa realizamos un estudio cuantitativo, a través de un análisis descriptivo, factorial y comparativo por pares, empleando para ello indicadores de tendencia central, de dispersión y forma.

Para todo ello usamos el spss 1.5, el análisis de varianza univariante ANOVA y bivariante MONOVA

Como conclusiones podemos destacar:

- Obtención de un cuestionario de estrés percibido por el alumno novel, traducido y adaptado culturalmente a la cultura de la Universidad de Málaga, presentando un grado aceptable de confiabilidad.
- Nuestros alumnos se sitúan en un rango de estrés percibido medio.
- El factor "Estrés académico" es el que mayor rango de estrés percibido alcanza en nuestros alumnos.
- El factor "Sentimientos de soledad" es el factor que menor rango de estrés percibido alcanza en nuestros alumnos.
- El estrés percibido, por nuestros alumnos, teniendo en cuenta el género es diferente, siendo más elevado en las mujeres que en los hombres, independientemente de la titulación que cursan.
- Teniendo en cuenta las diferentes titulaciones, sólo hay diferencias en la percepción de estrés entre los alumnos noveles de Enfermería y Fisioterapia con Terapia ocupacional, siendo más bajo en los estudiantes de Enfermería y Fisioterapia que los de Podología, independientemente del género.

Referencias bibliográficas

- ◆ Acosta J. M^a. (2002). El estrés: ¿amigo o enemigo? Valencia: Bernia, D.L.
- ◆ Alonso J, Antó JM. (1990).Instrumentos de medida de calidad de vida relacionada con la salud: características generales y proceso de adaptación transcultural. Quaderns CAPS; 14, págs. 16-24
- ◆ Amigo Vázquez, I. (2000). El precio biológico de la civilización. Madrid: Celeste Ediciones S. A.
- ◆ Ang, R.; Huan, V. y Braman, R.(2007). Factorial Structure and Invariance of the Academic Expectations Stress Inventory Across Hispanic and Chinese adolescent Samples. Child Psychiatry and Human Development. 38, nº 1, págs. 73–87
- ◆ Polo, A.; Hernández, J.M. y Poza, C. (1996).Evaluación del estrés académico en estudiantes universitarios. Universidad Autónoma de Madrid Ansiedad y estrés, ISSN 1134-7937, Vol. 2, Nº 2-3, 1996 (Ejemplar dedicado a: Análisis y Estrés en el Ámbito Educativo), págs. 159-172 revistas editadas por Sociedad Española para el Estudio de la Ansiedad y el Estrés (SEAS).
- ◆ Argimoón J.M. y Jimenez J. Métodos de investigación en clínica y epidemiología. 3ª edición Madrid: Elsevier; 2004, pp. 196-207.
- ◆ Arias Ortega, M. A. (1999). El conocimiento de la biodiversidad: una necesidad básica en la educación (coautor). Revista Correo del Maestro. México, Año 4, Núm. 41, octubre
- ◆ Arnett, J. J. (2000a). Emerging adulthood. A theory of development from the late teens through the twenties. American Psychologist, 55 (5), págs.469-480.

- ◆ Arnett, J. J. (2000b). High hopes in a grim world: Emerging adults' views of their futures and of "Generation X." *Youth & Society*, 31, págs.267-286.
- ◆ Arnett, J. J. (2006). Emerging adulthood in Europe: A response to Bynner. *Journal of Youth Studies*, 9 (1), págs.111-123.
- ◆ Asociación Americana de Psiquiatría. (1994) Manual diagnóstico y estadístico de las enfermedades mentales. DSM-IV, Barcelona: Ed. Masson
- ◆ Ayuso, JL (1988). Trastornos de angustia. Barcelona: Ediciones Martínez Roca.
- ◆ Barraza Macías, A. (2003). El estrés académico en los alumnos de postgrado de la Universidad Pedagógica de Durango, Guadalajara. Memoria electrónica del VII Congreso Nacional de Investigación Educativa. Disponible en la Biblioteca Virtual de psicolnet, en URL:<http://www.psicologiacientifica.com/publicaciones/biblioteca/articulos/ar-barraza01.htm>
- ◆ Barraza Macías, A. (2006). Un modelo conceptual para el estudio del estrés académico. Disponible en la Biblioteca Virtual de Psicología Científica.Com y en la Revista Electrónica de Psicología Iztacala. Vol. 9.Nº 3, págs. 110-129. En <http://www.psicologiacientifica.com>
- ◆ Barraza, A. (2007a).Estrés académico: un estado de la cuestión. Disponible en <http://www.psicologiacientifica.com>
- ◆ Barraza, A. y Acosta, M. (2007b). El estrés de examen en educación media superior. Caso Colegio de Ciencias y Humanidades de la Universidad Juárez del Estado de Durango. *Innovación Educativa*, Vol. 7, No. 37, pp.17-37.

- ◆ Beato, M^a. S.; Díez, E.; Pinho M^a: S.; y Rodríguez, M. (2006). Adaptación al castellano del Cuestionario de Viveza de Imágenes Visuales - Versión revisada (VVIQRV). Vol. 18, nº 4, págs. 711-716
- ◆ Beaton, D.E.; Bombardier, C.; Guillemin, F. y Bosi-Ferraz, M. (2000). Guidelines for the process of cross-cultural adaptation of self-report measures. Spine; 25:3186-91.
- ◆ Bernard, C. (1859). Lecciones sobre las propiedades fisiológicas y alteraciones patológicas de los líquidos corporales, 2 vols. París: J. B. Baillière.
- ◆ Bertalanffy, L. (1991) .Teoría general de los sistemas. México: Fondo de Cultura Económica.
- ◆ Binet, A. (1903). L'étude Expérimentale De L'intelligence. Paries, L'Harmatlan.
- ◆ Blasco Santamaría, R. (1990).Las escuelas de enfermería. X Sesiones de trabajo de la Asociación Española de Enfermería Docente. Madrid, Cedesa.
- ◆ Boira, S.; Lopez, Y. y Olivan, B. Influencia del estrés y otros factores psicológicos en las nuevas titulaciones de grado. Universidad de Zaragoza. Madrid. VII Jornadas Internacionales de Innovación Universitaria. Disponible en <http://www.uem.es/myfiles/pageposts/jiu/jiu2010/archivos/seguimiento.html>
- ◆ Boujut, E. Bouchon, M. (2009). A construction and validation of a freshman stress questionnaire: an exploratory study. Psychological Reports, 104 (2), 680- 692.
- ◆ Bronfenbrenner, U. (1976). The ecology of human development: history and perspectives. Psychologia, 19(5), 537-549.

- ◆ Buendía, J. (1993). Estrés y Depresión. En Buendía J. (coord...) Estrés y psicopatología. Madrid: Pirámide.
- ◆ Bueno, B. y Navarro, A.B. (2004). Afrontamiento y calidad de vida. Revista Española de Geriatria y Gerontología, 39(3), 31-37.
- ◆ Burgos, R. (1998). Metodología de Investigación y escritura científica en clínica. 3ª edición. Granada. Escuela Andaluza de Salud Pública, Monografías nº 24
- ◆ Burnett, P. and Fanshawe, J. (1997). Measuring School-Related Stressors in Adolescents. Journal of Youth and Adolescence, Vol. 26, No. 4
- ◆ Cabanach, R.; Rodríguez, S.; Valle, A. Piñeiro, I. y Millán, P. (2008a) Universidad de A Coruña Aula Abierta ICE. Universidad de Oviedo. Vol. 36, núms. 1, 2, págs. 3-16. Recuperado a partir de: <http://www.educaweb.com/evento/4690-v-congreso-internacional-psicologia-educacion-oviedo-asturias/>
- ◆ Cabanach, R. G., Valle, A., Rodríguez, S., y Piñeiro, I. (2008b). Respuesta de estrés en contextos universitarios: Construcción de una escala de medida. V Congreso Internacional de Psicología y Educación. Oviedo.
- ◆ Cabanach, R. G., Valle, A., Rodríguez, S., y Piñeiro, I. (2008c), Afrontamiento del estrés en contextos universitarios: construcción de una escala de medida. V Congreso Internacional de Psicología y Educación. Oviedo.
- ◆ Cannon, W. B. (1923). Traumatic Shock. New York. Págs. 29.
- ◆ Cannon, W.B. (1934). A Consideration of Possible Toxic and Nervous Factors in the Production of Traumatic Shock. Annals of Surgery. Vol.100, Págs. 704-713. Disponible en

http://journals.lww.com/annalsofsurgery/Citation/1934/10000/A_Consideration_of_Possible_Toxic_and_Nervous.12.aspx

- ◆ Cardoso, C.; Gomez-Conesa, A. y Hidalgo, M.D. (2010). Metodología para la adaptación de instrumentos de evaluación. Published by Elsevier. España S.L.
- ◆ Cahir, N. y Morris, R. D. (1991). The Psychology Student Stress Questionnaire. *Journal of Clinical Psychology*, 47, págs.414-417.
- ◆ Carlotto, M.S., Camara, S.G. y Brazil, A.M. (2005). Predictores del síndrome de Burnout en estudiantes de un curso técnico de enfermería. *Perspectivas en Psicología*, 1, págs.195-205.
- ◆ Caruana, A.; Martínez, E.; Reig, A.; Merino, J. (1999). Evaluación del estrés en estudiantes de medicina. España. *Revista Ansiedad y Estrés*. 5(1):págs. 79-97.
- ◆ Casero, A. (1998). Exámenes: ¡Qué estrés! .Red de Bases de Datos de Información Educativa (REDINED) del Ministerio de Educación y Ciencia de España.
- ◆ Celis, J. Bustamante, M. Cabrera, D. Cabrera, M. Alarcón, W. y Monge, E. (2001). Ansiedad y estrés académico en estudiantes de medicina humana de primer y sexto año. (Versión electrónica) *Revista Anales de la Facultad de Medicina*. 62, 25-30. Disponible en <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/html/379/37962105/37962105.html>
- ◆ Cohen, S. y Lazarus, R. S. (1979). Coping with the stresses of illness. En: Stone G. C., Cohen, S. y Adler, N. E. (Eds.). *Health Psychology: a handbook*. San Francisco: Jossey-Bass.
- ◆ Comisión Internacional de Prueba (2010). Comisión Internacional de las Directrices de Examen de Traducción e Adaptación de pruebas. Disponible en <http://www.intestcom.org/guidelines>.

- ◆ Compas, V. Forsythe, C. y Wagner, B. (1988). Consistency and variability in causal attributions and coping with stress. *Cognitive Therapy and Research*, 12, 305-322.
- ◆ Cunningham H. 2000. ¿Por qué los jóvenes ingleses dejan pronto a sus padres? *Revisión la OFSCE-Comentarios de diagnóstico y economía.*, 72, 207-215. Órgano de Fiscalización Superior del Congreso del Estado.
- ◆ Cruz Marín, C. y Vargas Fernández, L. (2001). *Estrés; entenderlo es manejarlo*. México: Alfa Omega.
- ◆ Datta DK.; Guthrie J.P. y Wright P.M. (2005). Human resource management and labor productivity: does industry matter? *Academy of management Journal*. 48(1).135
- ◆ Declaración Ministerial. (1998). Declaración de la Sorbona. Paris.
Disponible en:
<http://www.crue.org/espacioeuropeo/pEuropaEspacioAntecedentes.html>
- ◆ Declaración Ministerial. (1999). Declaración de Bolonia. Bolonia.
Disponible en:
<http://www.educacion.es/educacion/universidades/educacion-superior-universitaria/eees/proceso-bolonia.html#documentos>
- ◆ De Pablo, J.; Bailles, E.; Perez, J. y Valdés, M. (2002). Construcción de una escala de estrés académico para estudiantes universitarios. *Educ Med*. 2002; 5(1): 46-52.
- ◆ Díez, M.; Pacheco, D. I.; García, J. N.; Martínez, B.; Robledo, P. y Álvarez, M. L. (2009). Percepción de los estudiantes universitarios de educación respecto al uso de metodologías docentes y el desarrollo de competencias ante la adaptación al EEES: datos de la Universidad de Valladolid. *Aula Abierta*, 37(1), 45 – 56.

- ◆ Dutta A. P.; Pyles, M.A. y Miederhoff, P.A. (2005). El estrés en los estudiantes de las profesiones de salud: ¿mito o realidad? Una revisión de la literatura existente. PMID:16255316 [PubMed-indexado para MEDLINE].
- ◆ Eysenk, M. W. (1992). Anxiety: The cognitive perspective. London: Erlbaum.
- ◆ Endler, N. S. (1988). Hassles, Health and Happiness. En M. P. Janisse (Ed.), Individual differences, stress, and health psychology. New York: Springer-Verlag.
- ◆ Erikson, E. (2000). El ciclo vital completado. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- ◆ España. Cámara de cuentas de Andalucía. (2004). Fiscalización de la Universidad de Málaga. Sevilla. Recuperado a partir de www.ccuentas.es/informes/Junta/Informes/OE-04-7-2004-DEF.pdf
- ◆ Estatuto del consumidor. (1993). Boletín oficial del estado de 5 de Abril de 1993. Recuperado a partir de <http://www.consumo-inc.es/GuiaCons/derecho/cataluna.htm>
- ◆ Faushawe, J. and Burnett, P. (1991). Assessing school-related stressors and coping mechanisms in adolescents. British Journal of Educational Psychology. 61, 92-98
- ◆ Fernández- Abascal, E. G. (1997). El estrés. En E. G. Fernández-
- ◆ Abascal (Coord.), Psicología general: motivación y emoción (pp.250-283). Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.
- ◆ Fernández- Abascal, E. G. (1999). Psicología General. Motivación y emoción. Madrid: Centro de estudios Ramón Areces.

- ◆ Fernández- Abascal, E. G. (2003). El Estrés. En E. G. Fernandez Abascal, M. P. Jimenez Sanchez y M. D. Martín Díaz. Emoción y motivación. La adaptación humana. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces. Vol. II, págs. 963-1018.
- ◆ Fisher, S. (1986). Stress in academic life. Mental assembly line. Buckingham fle Society for Research into Higher Education
- ◆ Folkman, S. (1984) Personal control and stress and coping processes: A theoretical analysis. Journal of Personality and Social Psychology. 46, págs.839-852.
- ◆ Folkman, S. y Lazarus, R.S. (1985). If It Changes It Must Be a Process: Study of Emotion and Coping During Three Stages of a College Examination. Journal of Personality and Social Psychology, 48, 150-170.
- ◆ Folkman, S.; Lazarus, R.S.; Dunkel-Schetter, C.; DeLongis, A. y Gruen, R. (1986a). The dynamics of a stressful encounter: Cognitive appraisal, coping, and encounter outcomes. Journal of Personality and Social Psychology, 50, 572-597.
- ◆ Gagné, R. (1979). Las condiciones del aprendizaje. México: Interamericana.
- ◆ Galland, O. (1991). Sociologie de la jeunesse. Colin, Paris.
- ◆ Galland, O. (1995). "Youth in France" en Alessandro Cavalli y Olivier Galland (orgs.). Youth in Europe, Londres, Pinter, cap.1, págs. 7-22.
- ◆ Glaser, R., Kiecolt-Glaser, J.; Stout, J.; Tarr, K.; Speicher, C. y Holliday, J. (1985). Stress-related impairments in cellular immunity. Psychiatry Research, 16, 233-239.
- ◆ Glaser, R.; Kiecolt-Glaser, J. ; Stout, J. ; Tarr, K.; Speicher, C. y Holliday, J. (1986). Stress depresses interferon production by leukocytes

- concomitant with a decrease in Natural Killer activity. *Behavioral Neuroscience*, 100, 675-678.
- ◆ Glaser, R.; Kiecolt-Glaser, J. ; Stout, J. ; Tarr, K.; Speicher, C. y Holliday, J. (1987). Stressrelates immune supression: Health implications. *Brain, Behavior and Immunity*, 1, 7-20
 - ◆ Glaser, R.; Kiecolt-Glaser, J. ; Stout, J. ; Tarr, K.; Speicher, C. y Holliday, J. (1991). Stress-related activation of Epstein-Barr virus. *Brain, Behavior and Immunity*, 5, 219-232.
 - ◆ Glaser R.; Rice, J.; Sheridan, J.; Fertel, R.; Stout, J.; Speicher, C.; Pinsky. D.; Kotur, M.; Post, A.; Beck, M. y Kiecolt-Glaser, J. K. (1987). Stress-relates immune suppression: Health implications. *Brain, Behavior and Immunity*, 1, 7-20.
 - ◆ Glaser, R.; Kiecolt-Glaser, J.; Stout, J. ; Tarr, K.; Speicher, C. y Holliday, J. (1993).Stress and the memory T-cell response to the Epstein. Barr virus in healthy medical students. *Health Psychology*, 12, págs.435-442.
 - ◆ Gloger, S.; Puente, S.; Arias, P.; Fischman, P.; Caldumbide, I.; González, R.; Quiroz, J.; Echevarría, O. y Ramírez. (1997). Modifications in lymphocyte induced by academic stress in medical students. *Revista Médica de Chile*, 125 (6), 665-670.
 - ◆ Gold, S. M.; Makowski, S. G.; Valdimarsdottir, H. B. y Bovjerg, D. H. (2003). Stronger endocrine responses after brief psychological stress in women at familial risk of breast cancer. *Psychoneuroendocrinology*, 28 (4), págs.584-593.
 - ◆ Goldberg, L. y Breznitz, S. (1993). *Hand book of stress: Theoretical and clinical aspects* 2ª Edición. Nueva York: Free Press.
 - ◆ González, M.T. y Landero, R. (2006). Variables asociadas a la depresión: un modelo de regresión logística. *Revista Electrónica de Metodología*

- Aplicada, 11(1),16-30. ISSN: 1135-6855. Disponible en <http://www.psico.uniovi.es/REMA/v11n1/indice.html>.
- ◆ González, R.; Montoya, I.; Casullo, M. y Bernabéu Verdú, J. (2002). Relación entre estilos y estrategias de afrontamiento y bienestar psicológico en adolescentes. *Revista Psicothema*, Vol. 14, No. 2, págs. 363-368.
 - ◆ González, M.; Landero, R. y Tapia, A. (2007). Health perception, emotional exhaustion and psychosomatic symptoms in university students. *Ansiedad y Estrés*. 13(1): 67-76, 30.
 - ◆ Gran Guía. Metodología para la validación de cuestionarios. *Medifam* 1995; 5(6).
 - ◆ Guarino, L.; Gavidia, I.; Antor, M.; Caballero, H. (2000). Stress, mental health and immunological changes in university students. *Revista Psicología Conductual. Venezuela*. 8 (1): 57-71, 37.
 - ◆ Guillemin F, Bombardier C, y Beaton D. (1993). Cross-cultural adaptation of health-related quality of life measures: literature review and proposed guidelines. *Journal of Clinical Epidemiology*; 46:1417- 32.
 - ◆ Gutiérrez, M.; García, M. Procesos cognitivos y ansiedad en situaciones de evaluación. (1999). *Revista Ansiedad y Estrés*. 5 (2-3): 229-245, 83
 - ◆ Gutiérrez, G. (1999). Ivan Petrovich Pavlov (1849-1936). *Revista Latinoamericana de Psicología*. 31-número 003, págs. 557-560.
 - ◆ Gutiérrez, G. (2000). Psicología Experimental en la Universidad Nacional: Reseña Histórica. *Revista Colombiana de Psicología: La Psicología en la Universidad Nacional de Colombia*. Págs. 71-79.

- ◆ Halvorsen, R. y Vasend, O. (1987). Effects of examination stress on some cellular functions. *Journal of Psychosomatic Research*, vol. 31, págs.693-701.
- ◆ Hamaideh, SH. (2010) Overweight and Obesity and Their Correlates Among Jordanian Adolescents. *Journal of Nursing Scholarship*. Volume 42, Issue 4. December, Págs.387-394.
- ◆ Hambleton, R. (1993).Translating achievement tests for use in cross-national studies. *European Journal of Psychological Assessment*.9:57-68.
- ◆ Hambleton, R. (1996). Adaptación de test para su uso en diferentes idiomas y culturas: fuentes de error, posibles soluciones y directrices prácticas. *Psicometría*.Madrid: Unioversitas; Muñiz J, editor.
- ◆ Hambleton, R. (2001). The next generation of the ITC traslation and adaptation guidelines. *European Journal of Psychological Assessment*. 17:164-72.
- ◆ Hashim, I. y Zhiliang, Y. (2003). Cultural and gender differences in perceiving stressors: a cross-cultural investigation of African and Western students in Chinese colleges. *Stress and Health*, 19, págs. 217-225.
- ◆ Hernández, J.M.; Polo, A. y Pozo. C. (1996). Inventario de Estrés Académico. Servicio de Psicología Aplicada. Universidad Autónoma de Madrid.
- ◆ Holmes T. y Rahe R. (1967).El Social "Escala de Valoración de reajuste." *Journal Psychosom Res*, No. 11, págs. 213-218.Disponible en: 10.1016/0022-3999 (67) 90010-4 . PMID 6059863
- ◆ Husain and Maser, J. (1987).Depression and expressive behavior. National Institute of Mental Health. New Jersey London. Jack D. Maser.

- ◆ International Test Commission (2010). International Test Commission Guidelines for Translating and Adapting Tests. Disponible en: <http://www.intestcom.org>

- ◆ Ivancevich, J.M. (2006). Comportamiento Organizacional. Méjico. McGraw-Hill. 7ª Edición.

- ◆ Jefatura del Estado (1983). Ley orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria. Recuperado a partir de: http://www.boe.es/aeboe/consultas/bases_datos/doc.php?id=BOE-A-1983-23432

- ◆ Jefatura del Estado (1990). Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo. Recuperado a partir de: http://www.boe.es/aeboe/consultas/bases_datos/doc.php?id=BOE-A-1990-24172

- ◆ Jefatura del Estado (1992). Ley Orgánica 5/1992, de 29 de octubre. Recuperado a partir de: http://www.boe.es/aeboe/consultas/bases_datos/doc.php?id=BOE-A-1992-24189

- ◆ Jefatura del Estado. (2001). Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre de Universidades. Recuperado a partir de http://www.boe.es/aeboe/consultas/bases_datos/doc.php?id=BOE-A-2001-24515

- ◆ Jefatura del Estado. (2006). Ley Orgánica 2/2006, de 3 d mayo, de Educación. Recuperado a partir de: http://www.boe.es/aeboe/consultas/bases_datos/doc.php?id=BOE-A-2006-7899

- ◆ Jefatura del Estado (2007). Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de

Universidades. Recuperado a partir de:
www.boe.es/boe/dias/2007/04/13/pdfs/A16241-16260.pdf

- ◆ José, B. S.; Van Oers, H. A.; Van de Miheen, H. D.; Garretsen, H. F. Y Mackenbach, J. P. (2000). Stressors and alcohol consumption. *Alcohol and alcoholism*. Vol.35 (3). Págs.307-312.
- ◆ Kessler, R. C.; Sonnega, A.; Bromet, E.; Hughes, M. y Nelson, C. B. (1995). Posttraumatic stress disorder in the National Comorbidity Survey. *Archives of General Psychiatry* .Vol.52, págs.1048-1060.
- ◆ Kraemer, H.; y Thiemann, S, (1987). *How many subjects?* California. Sage publications Inc.
- ◆ Kunz-Ebrecht, S. R.; Kirschbaum, C., Marmot, M. y Steptoe, A. (2003). Differences in cortisol awakening response on work days and weekends in women and men from Whitehall II cohort. *Psychoneuroendocrinology* .2004 May; 29(4):516-28. Disponible en: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/14749096>
- ◆ Kunz-Ebrecht, S. R.; Kirschbaum, C. y Steptoe, A. (2004). Work stress, socioeconomic status and neuroendocrine activation over the working day. *Social Science and Medicine*. Vol.58, págs. 1523-1530.
- ◆ Labrador, F.J. (1992a). *El estrés: nuevas técnicas para su control*. Madrid: Temas de Hoy. ISBN 84-7880-170-7.
- ◆ Labrador, F.J. (1992b). *Técnicas de Relajación y Desensibilización Sistemática* Madrid: Fundación Universidad y Empresa.
- ◆ Labrador, F.J. y Crespo, M. (1993). *Estrés: Trastornos psicofisiológicos*. Madrid: Edema. ISBN 84-7754-159-0.

- ◆ Lawton, M. P.; Kleban, M. H.; Moss, M.; Rovine, M. y Glicksman, A. (1989). Measuring Caregiving appraisal. *Journal of Gerontology: Psychological Sciences*, 44, 61-71.
- ◆ Lawton, M. P.; Moss, M.; Keblan, M.H.; Glicksman, A. y Rovine, M. (1991). A two-factor model of caregiving appraisal and psychological well-being. *Journal Gerontology: Psychological Sciences*, 46, 181-189.
- ◆ Lazarus, R. S. (1993). From psychological stress to emotions: A history of changing outlooks. *Annual Review of Psychology*, 44, 1-21.
- ◆ Lazarus, R. S. (1966). *Psychological stress and the coping process*. New York: McGraw-Hill.
- ◆ Lazarus, R. S. (2000). *Estrés y Emoción: su manejo e implicaciones en nuestra Salud*. Bilbao. Editorial Desclee de Brouwer, S.A.
- ◆ Lazarus, R.S. y Cohen, J.B. (1977). "Environmental Stress". In I. Altman and J.F. Wohlwill (eds.). *Human Behavior and Environment*. Vol 2). New York: Plenum.
- ◆ Lazarus, S.R.; DeLongis, A.; Folkman, S. y Gruen, R. (1985). Stress and Adaptation Outcomes. *American Psychologist*, 40: 770-779.
- ◆ Lazarus, R. S. y Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona: Martínez Roca.
- ◆ Lazarus, R. S. y Folkman, S. (1987). Transactional Theory and research on emotions and coping. En L. Laux y G. Vossel (Eds.), *Personality in biographical stress and coping research*. *European Journal of personality*, 1, 141-169.
- ◆ Lazarus, R. S. (2000). *Estrés y Emoción. Manejo e implicaciones en nuestra salud*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

- ◆ Lizán, L. y Reig, A. (1999). Adaptación transcultural de una medida de la calidad de vida relacionada con la salud: la versión española de las viñetas COOP/WONCA. *Atención Primaria* ISSN: 0212-6567 Vol.24 Núm. 2, págs.75-82.
- ◆ Lopez Medina, I.M. y Sanchez-Criado, V. (2005). Percepción del estrés en estudiantes de enfermería en las prácticas clínicas. *Enfermería clínica*, ISSN 1130-8621, Vol.15, Nº 6, Págs. 307-313.
- ◆ Lumsden, K. Attiyeh, R. E. y Bach G. L. (1981). *Book. A Programmed Book*. Prentice Hall.
- ◆ Martin Arribas M.C. (2004). Artículo Diseño y validación de cuestionarios. *Revista Matronas profesión*; Vol. 5nº17 .Enfermera: Instituto de investigación de Enfermedades Raras. Instituto de salud "Carlos III" Madrid. Pág. 23-28.
- ◆ Martin, I.M. (2007). Universidad de Sevilla. Estrés académico en universitarios *Apuntes de Psicología* 2007, Vol. 25, nº 1, págs. 87-99 ISSN 0213-3334
- ◆ Más Pons, R.; Escriba Aguir, V. (1998).La versión castellana de la escala "the nursing stress scale". Proceso de adaptación transcultural. *Revista Española Salud Publica*, Madrid, v. 72, n. 6, nov. 1998. Disponible en:http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1135-57271998000600006&lng=es&nrm=iso.
- ◆ McClelland, D.C.; Ross, G. y Patel, V. (1985).The effect of an academic examination on salivary norepinephrine and immunoglobulin levels. *Journal of Human Stress*, vol.11, págs.52-59.
- ◆ Maes, M.; Song, C.; Lin, A. (1998). The effects of psychological stress on humans: increased production of pro-inflammatory cytokines and Th-1 like response in stress-induced anxiety. *Cytokine*, 10, págs. 313- 318.

- ◆ Martí, E. (2003). Conclusiones: El estudiante universitario del siglo XXI. En C. Monereo y J. I. Pozo (Eds.), *La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía*. Madrid: Síntesis. Págs. 111-116.
- ◆ Marchesi, A.; Carretero, M.; Palacios, J. (1998). *Psicología Evolutiva. 1. Teorías Y Métodos*. Madrid. Editorial Alianza.
- ◆ Martín, I. M^a. Estrés académico en estudiantes universitarios. (2007). *Apuntes de Psicología*. Facultad de Psicología de la Universidad de Sevilla. Vol. 25, 1, págs. 87-99. Disponible en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2351037>.
- ◆ Martin, M.C. (2004). Diseño y validación de cuestionarios. *Revista Matronas profesión* .Vol. 5 nº 17, págs. 23-28.
- ◆ Martínez Selva, J.M. (1995). *Psicofisiología*. Madrid: Síntesis.
- ◆ Martínez, I.M^a.; Bresó, E. (2005). Bienestar psicológico en estudiantes universitarios. Facilitadores y obstaculizadores del desempeño académico. *Anales de Psicología*. Murcia. Servicio de publicaciones de la Universidad de Murcia. Vol. 25, nº 1 (junio), 170-180. Disponible en: www.um.es/analesps. 1695-2294.
- ◆ Marty, M.; Lavin G.; Matías; Figueroa M.; Larrain de la C., Demetrio y Cruz M.(2005). Prevalencia de estrés en estudiantes del área de la salud de la Universidad de los Andes y su relación con enfermedades infecciosas. *Revista Chilena de Neuropsiquiatría*, Vol.43, Nº.1, págs.25-32.
- ◆ Matalka, P. y Sidki, Ahmed. (1998). Academic stress: Influence on leukocyte distribution, cortisol and prolactin. *Laboratory Medicine*, 29 (11), págs.697-702.

- ◆ Matthews, G. y Gilliland, K. (1999). The personality theories of H. J. Eysenck y J. A. Gray: a comparative review. *Personality and Individual differences*. Vol. 26, págs.583-626.
- ◆ Matthews, K. A. y Gump, B. B. (2002). Chronic work stress and marital dissolution increase risk of posttrial mortality in men from Multiple Risk Factor Intervention Trial. *Archives of Internal Medicine*. Vol.162 (3), págs. 309-315.
- ◆ Mauro, M.; Chávez I.; Cáceres, C.; Moreira de Oliveira, M. y Travassos de Lima, P. (1999). El estrés y la práctica de enfermería: ¿cuándo parar y reflexionar? Una experiencia con estudiantes de enfermería. Recuperado a partir de: http://www.prevencionintegral.com/Articulos@Datos/Paper_121.htm (recuperado el 26/03/2010)
- ◆ Ministerio de Educación y Ciencia. (1972). Decreto 2566/1972, de 18 de agosto, por el que se crean las Universidades de Córdoba, Málaga y Santander. Recuperado a partir de: www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-1972-1400
- ◆ Ministerio de Educación y Ciencia. (1977). Real Decreto 2128/1977, de 23 de julio. Recuperado a partir de: <http://www.boe.es/boe/dias/1977/08/22/>
- ◆ -Ministerio de Educación y Ciencia. (2005). Real Decreto 55/2005, de 21 de enero, por el que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios universitarios oficiales de Grado. Recuperado a partir de: <http://www.boe.es/boe/dias/2005/01/25/index.php>
- ◆ Ministerio de Educación y Ciencia. (2006). Real Decreto 806/2006, de 30 de junio, por el que se establece el calendario de aplicación de la nueva ordenación del sistema educativo, establecida por la Ley Orgánica

- 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Recuperado a partir de: www.boe.es/boe/dias/2006/07/14/pdfs/A26488-26494.pdf
- ◆ Ministerio de Educación y Ciencia. (2007). Real Decreto 1467/2007, de 2 de noviembre, por el que se establece la estructura del bachillerato y se fijan sus enseñanzas mínimas. Recuperado a partir de: www.boe.es/boe/dias/2007/11/06/pdfs/A45381-45477.pdf
 - ◆ Ministerio de Educación. (2010). Real Decreto 860/2010, de 2 de julio, por el que se modifica el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. Recuperado a partir de: <http://www.boe.es/boe/dias/2010/07/03/pdfs/BOE-A-2010-10542.pdf>
 - ◆ Ministerio de Educación (2010 b). Real Decreto 558/2010, de 7 de mayo, por el que se modifica el Real Decreto 1892/2008, de 14 de noviembre, por el que se regulan las condiciones para el acceso a las enseñanzas universitarias oficiales de grado y los procedimientos de admisión a las universidades públicas españolas. Recuperado a partir de: www.boe.es/boe/dias/2010/05/08/pdfs/BOE-A-2010-7330.pdf
 - ◆ Ministerio de la Presidencia. (2008). Real Decreto 1892/2008, de 14 de noviembre, por el que se regulan las condiciones para el acceso a las enseñanzas universitarias oficiales de grado y los procedimientos de admisión a las universidades públicas españolas. Recuperado a partir de: www.boe.es/boe/dias/2008/11/24/pdfs/A46932-46946.pdf
 - ◆ Mistra, R. y Mckean, M. (2000). College „students academic stress and its relation to their anxiety, time management, and leisure satisfaction. *American Journal of Health Studies*, 16, págs.41-51.
 - ◆ Moreno-Jimenez, B. y Peñacoba, C. (1999). El Estrés asistencial de los servicios de salud. *Manual de Psicología de la salud*. Siglo XXI. En M.A. Simón .Págs. 739-764.

- ◆ Muñiz J y Hambleton R. (1996). Directrices para la traducción y adaptación de los test. *Papeles del Psicólogo*. 66: Págs. 63-70.
- ◆ Monereo, C. y Pozo, J. I. (eds.).(2003).La universidad ante la nueva cultura educativa: enseñar y aprender para la autonomía. Madrid, Síntesis.
- ◆ Muñoz, F.J. (1999). El estrés académico: incidencia del sistema de enseñanza y función moduladora de las variables psicosociales en la salud, el bienestar y el rendimiento de los estudiantes universitarios. Tesis doctoral. Facultad de Psicología de la Universidad de Sevilla.
- ◆ Muñoz, F.J. (2003). El estrés académico. Problemas y soluciones desde una perspectiva psicosocial. Huelva: Publicaciones Universidad de Huelva.
- ◆ Muñoz, F.J. (2004). El estrés académico. Problemas y soluciones desde una perspectiva psicosocial. Huelva: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva.
- ◆ Naiemeh Seyedfatemi; Maryam Tafreshi y Hagani Hamid. (2007). Factores de estrés experimentado y estrategias de afrontamiento entre los estudiantes de enfermería Iraní. *BMC Nursing* 2007, 6:11 Versión completa en: <http://www.biomedcentral.com/1472-6955/6/11>
- ◆ Nolen-Hoeksema, S. (1994). An interactive model for the emergence of gender differences in depression in adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 4, págs.519- 534.
- ◆ Novak, J.D. (1982). *Teoría y práctica de la educación*. Madrid: Alianza.
- ◆ Organización Mundial de la Salud (2006).Manual de Buenas prácticas en investigación. OMS. Disponible en: http://www.who.int/entity/medicines/areas/quality_safety/safety_efficacy/gcp1.pdf

- ◆ Ortega y Gasset, J. (1982). Misión de la universidad. Madrid: Alianza Editorial.
- ◆ Orlandini, A. (1999). El estrés, qué es y cómo evitarlo. México: FCE. Pérez A., De Macedo M.
- ◆ Palmero, F. (1998). Emociones y Adaptación. Ariel. Barcelona.
- ◆ Palmero, F. (1998 b). Estrés. De la adaptación a la enfermedad. Promolibro. Valencia.
- ◆ Pearlin, L.I. (1989). The sociological study of stress. *Journal of Health and Social Behavior*, Vol. 30, págs.241-256.
- ◆ Pearlin, L.I.; Mullan, J.T.; Semple, S.J. y Skaff, M.M. (1990). Caregiving and the stress process: An overview of concepts and their measures. *The Gerontologist*, Vol.30, págs. 583-594.
- ◆ Peiró, J. M. y Salvador, A. (1993). Control del estrés laboral. Madrid: Eudema.
- ◆ Pellicer, O.; Salvador, A. y Benet, I. (2002). Efectos de un estresor académico sobre las respuestas psicológica e inmune en jóvenes. *Revista Psicothema*, Vol. 14, No. 2, págs. 317-322.
- ◆ Pekrun, R.; Goetz, T.; y Titz, W. (2002). Academic emotions in students self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist*. 37(2), págs.91-105.
- ◆ Piemontesi, S.; Heredia, E.; Esteban, D. (2009). Afrontamiento ante el stress en general y ante exámenes: Estudio de los modelos teóricos e instrumentos de medición. *Revista Anales de Psicología*. Argentina., 25(1): 102-111.

- ◆ Plancherel, B., Bolognini, M. y Halfon, O. (1998). Coping strategies in early and mid-adolescence: Differences according to age and gender in a community sample. *European Psychologist*, 3(3), págs. 192-201.
- ◆ Polo, A.; Hernández, J.M.; Pozo, C. (1995) Evaluación del estrés académico en estudiantes universitarios. *España. Ansiedad y Estrés*. 2 (2-3): 159-172, 21
- ◆ Pozo, C. y Hernández, J.M. (1997). El fracaso académico en la universidad: Propuesta de un modelo de explicación e intervención preventiva. En P. Apocada y C. Lobato (Ed.). *Calidad en la Universidad: Orientación y evaluación*. Barcelona: Laertes. Págs.112-136.
- ◆ Prieto A. (1992). A method for translation of instruments to other languages. *Adult Education Quarterly*. 43. Págs. 1-4.
- ◆ Prieto, G.; Muñiz, J. Un modelo para evaluar los test utilizados en España. *Papeles del psicólogo*, nº 007 Consejo General de Colegios Oficiales de Psicólogos, España. Madrid-España. Págs. 65-72.
- ◆ Reevy, G. M.; y Maslach, C. (2001). Use of social support: Gender and personality differences. *Sex Roles*, 44, 437- 459.
- ◆ Reeve, J. (1994). *Motivación y Emoción*. Madrid: McGraw-Hill.
- ◆ Romero, M. (2008). Implicaciones de la respuesta de estrés sobre el proceso de estudio en estudiantes de Ciencias de la Salud. Tesis doctoral, Universidad de Oviedo.
- ◆ Ruiz, C., y Martín, C. (2005). Innovación docente en la Universidad en el marco del EEES. *Educatio*, 23, 171-189.
- ◆ Salanova, M.; Martínez, I. M.; Bresó, E.; Llorens, S.; y Grau, R. (2005). Bienestar psicológico en estudiantes universitarios: facilitadores y

- obstaculizadores del desempeño académico. *Anales de Psicología*, 21, 1, 170- 180.
- ◆ Sánchez Hípola, P. y Zubillaga Del Río, A. (2005). Las universidades españolas ante el proceso de convergencia europeo: Análisis de las medidas institucionales y acciones de aplicación y coordinación. *Revista de Educación*, 337, 169 – 187.
 - ◆ Sandi, C. y Calés, J.M. (2000). *Estrés: consecuencias psicológicas y clínicas*. Madrid: Sanz y Torres.
 - ◆ Sandín, B. (1995). El estrés. En A. Belloch, B. Sandín y F, Ramos eds. *Manual de psicopatología*. Madrid. McGraw-Hill. Vol.2 págs. 3-52.
 - ◆ Sandín, B. (1999). *El estrés psicosocial: conceptos y consecuencias clínicas*. Madrid. Klinik.
 - ◆ Sandín, B. (2003). El estrés un análisis basado en el papel de los factores sociales. *International Journal of Clinical and Health Psychology*. Vol.3. Nº 001. Asociación Española de Psicología Conductual (AEPC) Granada-España, 141-157. ISSN Versión impresa: 1697-2600. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/337/33730109.pdf>
 - ◆ Sandín, M.P, (2003). *Investigación cualitativa en la educación: Fundamentos y Tradiciones*. Madrid: Mcgraw-Hill/ Interamericana de España, S.A.
 - ◆ Sandín, B., y Chorot P. (1995). *Escala de Síntomas Somáticos-Revisada (ESS-R)*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).
 - ◆ Santacreu, J. (1991). *Psicología Clínica y Psicología de la Salud*. Marcos teóricos y modelos. *Revista de Psicología de la Salud*, 3 (I).Págs.3-20.
 - ◆ Seiffge-Krenke, I. (1995). *Stress, coping, and relationships in adolescence*. Mahwah, NJ. Lawrence Erlbaum Associates.

- ◆ Seisdedos, N. (1990). STAIC, Cuestionario de Autoevaluación. Madrid. TEA Ediciones S.A.
- ◆ Selye, H. (1936). A Syndrome Produced by Diverse Nocuous Agents. Nature. Vol. 138, Julio, pág. 32.
- ◆ Selye, H. (1956). The Stress of Life. New York: McGraw Hill.
- ◆ -Seyle, H. (1975). Stress without distress. New York: New American Library.
- ◆ Serra-Sutton, V. y Mike Herdman, M. (2001). Metodología de adaptación transcultural de instrumentos de medida de la calidad de vida relacionada con la salud. Publicado en el Informatiu AATM, nº 24, Octubre 2001. Consultada el 12 de julio de 2010 en <http://www.gencat.cat/salut/depsan/units/aatrm/html/es/dir384/doc8075.html>
- ◆ Sierra, J.C.; Ortega, V.; Zubeidat, I. (2003). Ansiedad, angustia y estrés: tres conceptos a diferenciar. Revista mal-estar e subjetividades/fortaleza. V. III, Nº 1 Marzo.10 – 59.
- ◆ Simon, T and Binet, A. (1905) .Méthodes nouvelles pour le diagnostic du niveau intellectuel des anormaux. L'Année Psychologique. Paris.
- ◆ Soares, A.P.; Guisande, M.A.; Diniz, A.M. y Almeida, L.S. (2006). Construcción y validación de un modelo multidimensional de ajuste de los jóvenes al contexto universitario. Psicothema, 18, 249-255.
- ◆ Splanger, G.; Pekrun, R.; Kramer, K.; y Hofmann, H. (2002). Students emotions, physiological reactions, and coping in academic exams. Anxiety, Stress, and coping. 15, 4, 413-432.
- ◆ Steptoe A. (2000). Psychosocial factors in the development of hypertension. Annals of Medicine; 32, págs.371-375.

- ◆ Steptoe, A.; Owen, N.; Kunz-Ebrecht, SR.; y Brydon, L. Loneliness and neuroendocrine, cardiovascular, and inflammatory stress responses in middle-aged men and women. *Psychoneuroendocrinology* 2004; 29:593-611.
- ◆ Stora, J. B. (1991). *El Estrés*. Presses Universitaires de France. Págs.3-106.
- ◆ Solano, P. (2006). *Elaboración y evaluación de un programa de mejora de la competencia en estrategias de autorregulación*. Tesis Doctoral no publicada, Universidad de Oviedo.
- ◆ Spielberger, C.D.; Gorsuch, R.L. y Lushene, R.E. (1970). *Manual for the State-Trait Anxiety Inventory*, Palo Alto: Consulting Psychologist Press. (Adaptación española en Editorial TEA).
- ◆ Spielberger, C.D. (1972). Anxiety as an emotional state. En C.D. Spielberger (De.). *Anxiety: Current trends in theory and research*. Nueva York, Academic Press.
- ◆ Spielberger, C. D.; Goursch, R. L. y Lushene, R. E. (1982). *Cuestionario de Ansiedad Estado - Rasgo, STAI*. Madrid. TEA Ediciones.
- ◆ Sue, D., Sue, D; Sue, S. (1996). *Comportamiento Anormal (4a Ed.)*. México D.F.: McGraw Hill.
- ◆ The International Commission. International guidelines on computer based and internet delivered testing. *International Journal of Testing*. 2006; 6:143-71.
- ◆ Viñas Poch, F. y Caparrós Caparrós, B. (2000). Afrontamiento del período de exámenes y sintomatología somática autoinformada en un grupo de estudiantes universitarios. *Revista Psicología.com*. Vol. 4, No. 1.

- ◆ Washburn, J. M. (2000). The influence of gender, sex-role orientation, and self-esteem on adolescents' use of coping strategies. Dissertation Abstracts International Section A; Humanities and Social Sciences. 61(1-A) 88.
- ◆ Zautra, A.J.; Guarnaccia, C.A.; Reich, J.W. y Dohrenwend, B.P. (1988). The contribution of small events to stress and distress. En L.H. Cohen ediciones. Life events and psychological functioning. Newbury Park, CA: SAGE. Págs. 123-180.
- ◆ Zupiria, X.; Uranga M.J.; Alberdi, M.J.; y Barandiaran, M. (2003). KEZKAK: cuestionario bilingüe de estresores de los estudiantes de enfermería en las prácticas clínicas. Gaceta Sanitaria. Vol. 17, págs. 37-51. Disponible en http://www.doyma.es/revistas/ctl_servlet?_f=7212&articuloid=13043421&revistaid=138

Anexos

ANEXO 1: Autorización de la Subdirección de Investigación para llevar a cabo el estudio



INFORME DE LA COMISIÓN DE INVESTIGACIÓN DE LA ESCUELA UNIVERSITARIA DE CIENCIAS DE LA SALUD

José Antonio González Correa, Subdirector de Investigación y Vicepresidente de la Comisión de Investigación de la Escuela Universitaria de Ciencias de la Salud de la Universidad de Málaga

A instancias de la Comisión de Investigación y siguiendo la normativa aprobada para la realización de proyectos de investigación en la Facultad de Enfermería, Fisioterapia, Podología y Terapia Ocupacional:

Informa favorablemente sobre la realización del proyecto denominado: "Evaluación de la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior para la mejora de la calidad de la enseñanza universitaria", cuyo investigador principal es la Profesora Dña. Ma Teresa Labajos Manzanares, adscrito al Opto. de Psiquiatría y Fisioterapia de esta Universidad. Tanto la metodología de investigación como los procedimientos utilizados cumplen con lo establecido en la legislación vigente en relación con la Investigación Biomédica.

Málaga 21 de abril de 2010

ANEXO 2: Cuestionario de estrés percibido por el alumno novel, formato online.

A continuación encontrará una serie de situaciones que puede que esté experimentando o que haya experimentado recientemente.

Indique para cada una de ellas la cantidad o grado de estrés que le genera.

	Nada	Un poco	Bastante	Mucho	Muchísimo
Hace frente a los exámenes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La cantidad de trabajo que tengo que afrontar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Miedo a suspender los exámenes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tener que adaptarme a nuevos métodos de estudio y trabajo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tener que aprender a organizar mi propio trabajo. Ser autónomo/a	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sentir que no poseo el nivel académico exigido	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Las clases son monótonas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Las clases no son lo suficientemente claras o concretas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La falta de organización por parte de la facultad	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La falta de atención por parte de los profesores	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
El sentirme solo/a	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
El sentirme una persona anónima en la facultad	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
El hecho de no conocer a nadie	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

El hecho de que mis amigos vivan II lejos	0	0	0	0	0
Los problemas sentimentales	0	0	0	0	0
Los problemas con mi pareja	0	0	0	0	0
Las discusiones con mis allegados	0	0	0	0	0

ANEXO 3: Autorización de la autora del Cuestionario de estrés percibido por el alumno novel (Freshman stress questionnaire).

----- Forwarded message -----

From: EMILIE BOUJUT <emilieboujut@hotmail.com>

Date: 2009/2/22

Subject: freshman stress questionnaire

To: mjcasuso@gmail.com

Dear M. Jesus, here is my paper which appeared in Psychological Reports. I'm happy that you're interested by my questionnaire for your thesis, say me about your results and the Spanish validation, I will be interested read your work.

Sincerely,

Dr. Boujut

ANEXO 4: Traducción 1

TRADUCCION 1

Código: Aquí hay una lista de elementos estresores de los que hemos venido hablando desde el principio. Por favor, indique con una escala del 1 al 5 si no le afectan nada en absoluto (1) o mucho (5).

- 1 Revisiones
- 2 La cantidad de tarea que tengo que hacer
- 3 El miedo a no superar los exámenes
- 4 Tener que adaptarme a nuevos métodos de estudio y trabajo
- 5 Tener que aprender a ser autónomo
- 6 Sentir que no tengo nivel
- 7 Los cursos son monótonos
- 8 Los cursos no son suficientemente concretos
- 9 La mala organización de la facultad
- 10 La falta de atención por parte de los profesores
- 11 Soledad
- 12 El anonimato de la facultad
- 13 El hecho de no conocer a nadie
- 14 Los amigos que viven demasiado lejos
- 15 Los problemas sentimentales
- 16 Conflictos con mi pareja
- 17 Conflictos con mis allegados

Puntuación del 1 al 10 el grado de dificultad en la traducción de cada ítems

1:1-2:1-3:3-4:1-5:2-6:2 -7:2-8:3-9:3-10:1-11:2-12:3-13:3-14:2-15:2-16:4-17:3

ANEXO 5: Traducción 2

TRADUCCION 2

Consigna (o código, o algo similar): Aquí hay una serie de elementos estresores de los que hemos venido hablando desde el principio (o una lista con elementos que pueden estresarle que se han mencionado desde el principio). Por favor, responda mediante una escala del 1 al 5, si no le afectan nada en absoluto (1) o mucho (5).

- 1 Revisiones
- 2 La cantidad de trabajo
- 3 El miedo al fracaso en los exámenes
- 4 Obligación de adaptarse a nuevos métodos de trabajo
- 5 Tener que aprender a organizarse
- 6 El hecho de no tener el nivel
- 7 Los cursos son monótonos
- 8 Los cursos no son suficientemente concretos
- 9 La mala organización de la facultad
- 10 La falta de atención por parte de los profesores
- 11 Soledad
- 12 El anonimato de la facultad
- 13 El hecho de no conocer a nadie
- 14 Los amigos que están demasiado lejos
- 15 Los problemas sentimentales
- 16 El conflicto con el (la) pequeño (a) amigo (a) (supongo que se refiere a novio/novia)
- 17 Los argumentos con los familiares

Puntuación del 1 al 10 el grado de dificultad en la traducción de cada ítems

- 1:1
- 2:1
- 3:4
- 4:1
- 5:2
- 6:3
- 7:2
- 8:4
- 9:3
- 10:1
- 11:3
- 12:3
- 13:4
- 14:2
- 15:3
- 16:4
- 17:3

ANEXO 6: Retrotraducción 1

RETROTRADUCCION 1

Consigne : Voici une série d' éléments qui ont pu vous stresser depuis la rentrée. Veuillez répondre, sur une échelle de 1 à 5, s' ils vous ont stressé pas du tout (1) ou beaucoup (5). 1 2 3 4 5

- 1 Les révisions
- 2 La quantité de travail
- 3 La peur de l' échec aux examens
- 4 Devoir s' adapter à des méthodes de travail nouvelles
- 5 Le fait de devoir apprendre à s' organiser
- 6 Le fait de ne pas avoir le niveau
- 7 Les cours sont monotones
- 8 Les cours ne sont pas assez concrets
- 9 La mauvaise organisation de la faculté
- 10 Le manque d' attention des professeurs
- 11 Le sentiment de solitude
- 12 L' anonymat de la faculté
- 13 Le fait de ne connaître personne
- 14 Les amis qui sont trop loin
- 15 Les problèmes d' ordre sentimental
- 16 Les conflits avec le (la) petit(e)-ami(e)
- 17 Les disputes avec les proches

ANEXO 7: Retrotraducción 2

QUESTIONNAIRE FRESHMAN SUR LE STRESS

Ensuite vous trouverez une série de situations dont vous êtes peut-être en train de faire l'expérience ou que vous avez déjà connues. S'il vous plaît, indiquez pour chaque situation la quantité ou degré de stress qu'elle provoque en vous en utilisant l'échelle suivante :

1 : Rien 5 : Enormément

NOTA BENE : Si vous n'avez jamais fait l'expérience d'une de ces situations, s'il vous plaît, indiquez NON.

1. Faire face aux examens.
2. La quantité de travail que je dois affronter.
3. La peur de rater les examens.
4. Devoir m'adapter à de nouvelles méthodes d'étude et de travail.
5. Devoir apprendre à organiser mon propre travail/être autonome.
6. Ressentir que je ne possède pas le niveau exigé.
7. Les cours sont monotones.
8. Les cours ne sont pas suffisamment clairs ou concrets.
9. Le manque d'organisation au niveau de la Faculté.
10. Le manque d'attention de la part des professeurs.
11. Le fait de me sentir seul.
12. Le fait de me sentir quelqu'un d'anonyme à la Faculté.
13. Le fait de ne connaître personne.
14. Le fait que mes amis soient loin.
15. Les problèmes sentimentaux.
16. Les conflits de couple.
17. Les disputes avec mes proches.